RAPPORT 1981-1982
TOME II

L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE

Pratiques actuelles et avenues de renouveau

Ce rapport a été préparé sous la coordination d'un comité composé de: M. Max Chancy, président, Mme Hélène Chénier, membres du Conseil; MM. Roger Delisle, Jean-Maurice Lamy, Claude Quiviger et Mme Madeleine Préclaire, respectivement membres des Commissions de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes; MM. Jacques de Lorimier, secrétaire et Arthur Marsolais, directeur de la recherche.

Ont également collaboré à la préparation de ce rapport les Commissions de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes.

Graphisme: Georges Beaupré

Photo: Claire Dufour

Composition typographique et
mise en pages: Graphi-presse enr.

Édition réalisée en collaboration
par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation
et par la Direction des publications
gouvernementales du ministère des
Communications

Chargés de projet
à la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation:
Jean-R. Deronzier, avec la collaboration
de Bernard Audet et Eliane de Nicolini
au Service de l'édition: Jean-Eudes Boutin

Dépôt légal: quatrième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-05497-0
© Éditeur officiel du Québec

Conseil supérieur de l'éducation

L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE
Pratiques actuelles et avenues de renouveau

Rapport 1981-1982
Tome II

Éditeur officiel
Québec

Québec, novembre 1982

Monsieur Claude Vaillancourt
Président de l'Assemblée nationale
Gouvernement du Québec
Québec

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de vous présenter le rapport annuel 1981-1982 du Conseil supérieur de l'éducation. Conformément à l'article 9 de la Loi sur le Conseil, ce rapport rend compte des activités du Conseil et traite de l'état et des besoins de l'éducation au Québec.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression des mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation

Camille Laurin

Sainte-Foy, novembre 1982

Monsieur Camille Laurin
Ministre de l'Éducation
Gouvernement du Québec
1035, de la Chevrotière
Québec
G1R 5A5

Monsieur le Ministre,

Conformément à l'article 9 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, j'ai l'honneur de vous présenter le rapport annuel sur les activités du Conseil et sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec.

Vous me permettrez de souligner que pour l'année 1981-1982, le rapport du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation traite plus spécifiquement de l'état de l'activité pédagogique dans les divers secteurs ou niveaux d'enseignement. À cette fin, le Conseil a bénéficié de la collaboration de nombreux organismes et de personnes reliés à tous les secteurs de l'éducation.

Les membres du Conseil et des organismes constitutifs osent espérer que tant les avis adoptés par le Conseil que le rapport thématique sauront vous être utiles.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le président,

Claude Benjamin

Table des matières

Première partie

Diversité des pratiques pédagogiques actuelles

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE 7

1. Une pratique pédagogique généralement traditionnelle 7
La primauté de l'enseignement collectif 7
Une certaine dépendance à l'égard de l'autorité 9
Une pédagogie qui s'est pourtant humanisée 10
2. Des conditions favorables 12
Le titulariat comme type d'encadrement 12
Une animation pédagogique inégalement assurée 12
Une ouverture prudente vers les parents 14
3. Des initiatives et des expériences pédagogiques 15
Un renouvellement de la pédagogie traditionnelle 15
Modifications dans la façon d'enseigner 17
4. Des questions pour la réflexion et l'action pédagogiques 18
La grille-matière et la formation intégrale des enfants 18
L'intégration des élèves «en difficulté» 20
L'activité pédagogique en milieu économiquement faible 21
Synthèse 22

CHAPITRE 2: L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE AUPRÈS DES ADOLESCENTS DU SECONDAIRE 25

1. Une pédagogie centrée sur la matière d'enseignement 25
Ses principaux traits 25
Des variantes 27
2. L'influence de l'enseignement par objectifs 28
Premières manifestations 28
Des étapes interreliées d'une planification pédagogique 30
3. Les programmes d'études et leur prolongement pédagogique 32
La «spécification» des programmes 32
Le prolongement pédagogique des programmes 33
4. Une activité pédagogique trop assujettie à l'organisation scolaire 34
5. Des pistes de réflexion et d'action 36
Des indices d'un renouvellement 36
Des «voies» à l'intégration 37
Une pédagogie de la formation professionnelle 38
Synthèse 39

CHAPITRE 3: LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL 41

1. Le printemps des cégeps: une grande variété d'approches pédagogiques 41
2. Seconde phase: consolidation et mise en commun de l'inovation, durcissement institutionnel 42
3. L'horizon présent 45
Attitudes et mentalités 45
Adaptation de la pédagogie et soutien 47
Les intruments de la pédagogie 48
Le perfectionnement professionnel 48
Le rôle et l'influence des étudiants 49
4. La formation technique et ses pratiques pédagogiques 50
5. Pistes de renouveau à explorer 52
Synthèse 53

CHAPITRE 4: APPROCHES PÉDAGOGIQUES DANS L'ÉDUCATION DES ADULTES 55

1. Les activités de formation générale 55
2. L'alphabétisation des adultes 57
3. L'éducation populaire 58
4. La formation professionnelle des adultes 60
5. Questions d'orientation 62
• *Répondre aux besoins comme difficulté et comme priorité* 63
• *La perspective de l'éducation permanente* 63
Synthèse 64

CHAPITRE 5: LA PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ 65

1. La prédominance d'un enseignement de type «magistral» 65
Une pratique courante 65
Des expériences pédagogiques 66
2. Des lieux de réflexion et d'animation pédagogique 67
Des services de pédagogie universitaire 67
Une situation précaire et contestée 68
3. Le contexte de la relation professeur-étudiants 69
L'importance du statut et du nombre des étudiants 69
Un déplacement de la contestation étudiante 70
4. La formation pratique et la pédagogie 70
5. Des changements à envisager 72
6. Des orientations possibles 73
Synthèse 74

Deuxième partie

Avenues de renouveau pour l'activité pédagogique 77

CHAPITRE 6: LES EFFETS IMPLICITES DE LA PÉDAGOGIE SUR LES ÉLÈVES ET LES ÉTUDIANTS 81

Le reflet implicite des valeurs 81
Problématique du pouvoir 82
L'élève et le concept de normalité 83
Les problèmes des élèves: un défi pour la pratique pédagogique 84
Synthèse et prolongements 85

CHAPITRE 7: LES GRANDS COURANTS DE PENSÉE SUR L'ÉDUCATION 87

1. Rétrospective 87
Des courants de pédagogie active et humaniste 87
La pédagogie active et coopérative 87
La conception organique de l'éducation 88
La pédagogie ouverte 89
Continuité et manifestation de ces courants 90
D'autres courants 91
Le modèle «systématique» 91
La pédagogie de conscientisation 92
Un éclairage récent sur les principaux modèles pédagogiques 93
2. Les enjeux de tout choix entre des modèles pédagogiques 94
Dépendance et partielle autonomie de la pédagogie 94
L'acquis du pluralisme 96
Modèles éducatifs et projets de société 97
Synthèse et prolongements 100

CHAPITRE 8: DES ATTITUDES ESSENTIELLES DANS TOUTE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE 103

1. Les liens à établir entre les attitudes et les moyens dans tout renouvellement de la pédagogie 103
2. Communication et pédagogie 104
3. Confiance et pédagogie de la réussite 105
4. Une attitude d'aide 106
5. Non-directivité et intervention pédagogique 107
6. De la classe à l'école 109
7. Formation des attitudes et efficacité pédagogique 110
Synthèse et prolongements 111

CHAPITRE 9: L'EFFICACITÉ EN PÉDAGOGIE 113

1. L'efficacité en pédagogie: sens et conditions 113
Sens de l'efficacité en pédagogie 113
Quelques conditions nécessaires 113
2. Derrière la porte fermée de la classe, et au-delà 115
L'efficacité dans une perspective de personnalisation 115
Dans un groupe homogène ou hétérogène 115
Enraciner l'apprentissage dans le vécu 116
Styles d'apprentissage et approches diversifiées 117
Évaluation formative et croissance individuelle 118
Des approches pédagogiques à la portée de tous 120
La pédagogie par projets 120
Les ateliers 122
L'enseignement mutuel ou l'enseignement par les pairs 122
Le «team-teaching» 123
Le tutorat 124
Des moyens liés à des techniques 125
L'enseignement programmé 125
L'enseignement modulaire 126
L'enseignement multi-médias 126
La télématique 127
3. L'efficacité en pédagogie: l'affaire de tous 129
Le regroupement entre éducateurs à des fins pédagogiques 129
L'école commune et «l'école dans l'école» 130
Le soutien de la pédagogie et le soutien pédagogique de l'élève 132
Le renouveau de la pratique pédagogique et l'environnement 134
Les programmes d'études et la pédagogie 136
Les régimes pédagogiques: les moyens et les attitudes 138
Les relations de travail et la pratique quotidienne 140
Synthèse et prolongements 141

CHAPITRE 10: L'ÉCOLE FACE À L'AVENIR D'UNE SOCIÉTÉ 143

1. Tentation de réduire éducation à instruction 143
2. Problèmes de société et défis scolaires 144
Lutte contre l'inégalité sociale 144
Éducation et changement social 147
Une société aux prises avec la violence 149
Pour une école ouverte dans une société accueillante 150
3. Instruire/éduquer pour quel avenir? 150

Conclusion 153

ANNEXE I: COMPOSITION DU CONSEIL EN 1981-1982 155

ANNEXE II: PERSONNES ET ORGANISMES RENCONTRÉS PAR LE CONSEIL ET LE COMITÉ DU RAPPORT ANNUEL 163

ANNEXE III: BIBLIOGRAPHIE 167

Introduction

Dans son rapport précédent[1], le Conseil a rappelé la fonction sociale de l'institution scolaire dont le rôle spécifique est d'éduquer et d'instruire. Dans cette optique, l'institution d'enseignement s'applique à développer l'individu et à préparer des citoyens; elle transmet un héritage culturel tout en suscitant une transformation de la société; elle promeut les collectivités autant que les individus; elle s'emploie à réduire les inégalités sociales sans négliger de former des élites. Elle favorise, enfin, le développement de projets pédagogiques locaux dans la perspective d'un projet éducatif à l'échelle nationale.

En conclusion de ce rapport, le Conseil annonçait son intention de poursuivre sa réflexion sur un autre plan, celui de la pratique pédagogique, en s'appliquant à examiner ce qui se passe dans la classe ou dans la salle de cours entre le professeur et les étudiants. Cette réflexion sur *l'activité pédagogique*, le Conseil l'entreprend aujourd'hui dans son rapport annuel 1981-1982.

Plus de dix ans après avoir réalisé une semblable démarche sur **l'activité éducative**[2] qui s'intéressait en priorité aux buts de l'éducation, le Conseil entend porter principalement son attention sur la pratique pédagogique. **La présente étude s'emploie à identifier ce qui détermine ou ce qui contraint les pratiques courantes et ce qui contribue à les orienter ou à les améliorer.**

Le Conseil ne prétend pas dresser le bilan exhaustif de dix années de pratique pédagogique dans l'ensemble du système d'éducation. L'intention n'est pas non plus de mesurer l'impact de *L'activité éducative 1969-1970* sur les pratiques quotidiennes à tous les niveaux et dans tous les secteurs d'enseignement.

À l'aide des méthodes qui lui ont jusqu'à maintenant permis d'observer la réalité québécoise, le Conseil s'est appliqué à saisir d'une manière inductive les caractéristiques principales de l'activité pédagogique et à discerner les indices révélateurs de ce qui tend à renouveler les pratiques pédagogiques les plus courantes. Des témoignages multiples, des mémoires reçus d'un grand nombre de personnes et de groupes oeuvrant dans les établissements scolaires, des échanges poursuivis sur le terrain constituent la matière première de la réflexion du Conseil. À ces observations concrètes, s'ajoutent l'analyse de données disponibles dans des publications et rapports de

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport 1980-1981*, Tome II, *La fonction sociale de l'institution scolaire.*

2. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1969-1970, L'activité éducative.*

chercheurs, les statistiques du ministère de l'Éducation, les textes législatifs et réglementaires, les conventions collectives, les programmes et les régimes pédagogiques.

À partir de ces données et d'expériences souvent très riches, on aborde l'activité pédagogique de deux manières. Dans un premier temps, on fait un tour d'horizon de chacun des niveaux et secteurs du système scolaire: primaire, secondaire, collégial, éducation des adultes, université. On tente ainsi de déterminer l'état actuel de la pratique pédagogique, c'est-à-dire ses points forts et ses points faibles, de caractériser l'activité pédagogique globalement et de dégager les éléments qui permettent de tracer le portrait diversifié et original de chaque niveau et secteur d'enseignement.

Dans un second temps, l'analyse porte sur divers éléments qui influencent l'activité pédagogique dans tous les secteurs d'enseignement: l'implicite en pédagogie et les problèmes des élèves et des étudiants; les grands courants de pensée sur l'éducation; les attitudes essentielles des pédagogues comme praticiens de l'enseignement; le souci d'une pédagogie efficace; l'aspect social de la pédagogie. Cette démarche permet d'approfondir des composantes sans lesquelles la compréhension de l'activité pédagogique serait incomplète.

L'observation de l'activité pédagogique au primaire, au secondaire, au collégial, en éducation des adultes ou à l'université, permet de découvrir d'abord les grands traits qui spécifient chacune des pratiques pédagogiques, les différencient ou parfois les rapprochent les unes des autres. À quelque niveau ou secteur que ce soit, on peut ensuite approfondir les pratiques sous divers angles:

- l'observation révèle que les pratiques pédagogiques courantes ne sont pas neutres; implicitement ou explicitement, l'enseignant fait des choix dont il doit saisir la portée;
- la référence à des courants pédagogiques aide à être lucide et critique et à saisir les motifs et les conséquences des options prises;
- les choix explicites, éclairés par des modèles pédagogiques, doivent être approfondis si l'on veut comprendre et renouveler les attitudes qui marquent la relation pédagogique d'un éducateur avec des jeunes ou des adultes;
- par souci d'efficacité, conscient de ses attitudes et de celles des élèves et des étudiants, l'éducateur s'emploie avec ses collègues à mettre en oeuvre les moyens pédagogiques qui permettront aux élèves d'atteindre leur plein développement;
- enfin, l'oeuvre éducative se bute toujours à des problèmes de société qui influencent la pédagogie: qu'on pense aux effets néfastes produits sur les jeunes par les inégalités socio-économiques, la

violence dans la société et la délinquance qui s'ensuit, la situation précaire de nombreux immigrants, etc.

Après l'examen des pratiques actuelles, c'est à une réflexion approfondie sur l'activité pédagogique en devenir que le Conseil convie les éducateurs d'aujourd'hui, enseignants, conseillers pédagogiques, administrateurs, directeurs d'établissements scolaires, parents ainsi que les étudiants de la fin du secondaire et ceux qui poursuivent leurs études aux niveaux post-obligatoires.

Première partie

Diversité des pratiques pédagogiques actuelles

CHAPITRE 1: L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Au premier niveau d'un système d'éducation qui, en 20 ans, a connu un développement considérable, malgré de multiples soubresauts, l'école primaire projette une image de stabilité. Cette relative stabilité de l'institution et les rapports étroits de celle-ci avec la communauté exercent une influence positive sur la pédagogie. L'école, en effet, continue d'assurer les apprentissages fondamentaux: savoir lire, écrire et compter mais elle commence déjà à diversifier — bien que d'une manière insuffisante[1] — les différents domaines de formation. Le premier chapitre met en lumière les pratiques significatives de la «tradition» pédagogique du primaire et celles qui s'en écartent ou la font évoluer. L'analyse des pratiques permet de discerner ce qui détermine et ce qui oriente la pédagogie du primaire, et, par là-même, d'entrevoir les questions qui se posent aujourd'hui.

1. Une pratique pédagogique généralement traditionnelle

La primauté de l'enseignement collectif

Dans l'ensemble, les enseignantes et les enseignants[2] du primaire témoignent d'une pratique pédagogique généralement traditionnelle que d'aucuns ont pu qualifier de «mécaniste[3]». Pour comprendre cette pratique et la juger à son mérite, il convient de la saisir d'emblée comme elle s'exprime.

Un premier trait la caractérise: elle a une prédilection marquée pour l'enseignement collectif. Habituellement, tous les élèves abordent la même partie du programme et le même contenu d'enseignement au même moment. On procède généralement de la façon suivante: explication d'une notion, questions des élèves, exercices d'application prolongés par des devoirs et des leçons à la maison.

1. C'est ce que montre l'avis récent du Conseil au ministre de l'Éducation, *Le sort des matières dites «secondaires» au primaire*, juin 1982

2. Voir Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, vol. 2, 4 et 5, 1980-1981.

3. Voir Roger A. Cormier et autres, «La conception organique de l'éducation chez les enseignantes et les enseignants du Québec», dans *Vie pédagogique*, n° 12, avril 1981, pp. 28-32.

Idéalement, plusieurs enseignants accepteraient que l'enfant apprenne à son propre rythme à condition de n'avoir pas à modifier leur approche pédagogique usuelle, l'enseignement collectif. C'est ce qui a fait dire à certains observateurs[4] qu'on est prêt à adapter le programme, mais non l'enseignement. L'enseignant s'accommode du mieux qu'il peut du programme; il en allège parfois des parties; il respecte les notions à faire apprendre et comprendre ainsi que les séquences indiquées. Mais, généralement, il ne s'adapte pas vraiment au rythme et au style d'apprentissage de chaque enfant. Le rythme d'application du programme tend plutôt à s'ajuster à la moyenne abstraite du rendement scolaire d'un élève moyen.

Lorsque certains enfants connaissent des difficultés à suivre le cheminement commun, on les fait profiter après coup de mesures de rattrapage susceptibles de leur éviter des préjudices subséquents. La démarche pédagogique n'en demeure pas moins assez peu différenciée.

L'initiative de l'activité pédagogique en classe repose principalement sur le maître. Cette primauté de l'intervention du maître s'explique en grande partie par la croyance, partagée par les parents et les enseignants que l'autonomie doit, au primaire, se développer progressivement à l'intérieur d'un encadrement assez ferme. Puisqu'il s'agit d'un enseignement scolaire, le rôle de la pédagogie, pense-t-on, n'est pas de permettre aux enfants de s'exprimer spontanément, comme à la maison ou en situation de jeu libre, mais de faire apprendre d'une manière systématique et organisée. Les enseignants du primaire ne s'attendent donc pas à une grande participation des élèves dans le choix des apprentissages en classe; ils ne croient pas non plus que les élèves soient en mesure de se débrouiller seuls avec un manuel, même bien fait. Pour ces maîtres, l'enseignement collectif est l'approche pédagogique qui, en principe, permet le mieux à tous les élèves de parcourir l'ensemble du programme des matières scolaires.

La pédagogie traditionnelle du primaire s'accommode fort bien d'un esprit de compétition et d'un certain individualisme qui ne sont guère favorables au développement d'attitudes de gratuité et de coopération. La pédagogie de compétition se caractérise par le fait qu'on met trop l'accent sur «les points à gagner». En réalité, même si une saine émulation n'est pas à écarter, la pédagogie de compétition, érigée en système, ne favorise pas une éducation qui s'appuierait sur les ressources intérieures des enfants: elle peut ainsi desservir gravement les enfants en difficulté d'apprentissage.

4. Colloque du Conseil supérieur de l'éducation, Lévis, 18-19 février 1982. Ces lignes reprennent en substance les propos qu'y tenait André Paré.

Une certaine dépendance à l'égard de l'autorité

Autre caractéristique de cette pédagogie: elle est plutôt de type autoritaire, friande d'ordre et de discipline. Certes, on ne brime plus les enfants, on ne les infériorise plus comme ce fut souvent le cas autrefois. Mais on tolère mal celui qui dérange, qui trouble la quiétude extérieure. Aussi les rappels à l'ordre s'accompagnent parfois de mises en retrait du groupe. La plupart des enseignants affirment qu'ils attachent de l'importance non seulement à la discipline mais aussi à la tenue et au bon langage; ils ne préconisent pas de laisser une grande marge de liberté aux élèves.

Ce trait de la pédagogie du primaire fait dire aux auteurs de l'enquête sur les enseignantes et les enseignants du Québec que ces derniers ne sont pas différents des éducateurs des autres nations. Les auteurs du rapport concluent avec Faure que c'est «le rapport d'autorité entre enseignant et enseigné qui prédomine encore dans la plupart des écoles du monde[5]».

Ce rapport d'autorité entre enseignant et enseigné s'est accompagné d'une certaine forme de dépendance des éducateurs à l'égard des méthodes des manuels, des programmes et de l'évaluation sommative. Toutefois, un bref regard sur ces moyens pédagogiques fait quand même ressortir que la pédagogie traditionnelle d'aujourd'hui n'est plus tout à fait celle qu'on a connue par le passé.

L'engouement pour **les méthodes** n'as pas besoin d'être longuement rappelé. La pédagogie du primaire était à la fois tributaire d'apports étrangers et terrain de prédilection de chapelles pédagogiques qui se partageaient les territoires scolaires, les écoles et les classes. L'engouement a été particulièrement notable dans les méthodes de lecture ou d'écriture: méthode globale, méthode phonétique, méthode syllabique. Le principal piège de ces pratiques résidait dans le fait que la méthode utilisée dans une école risquait d'être incompatible avec celle qui était pratiquée dans une autre école. Les méthodes pédagogiques qui entraient ainsi en compétition devenaient quasi contraignantes. Chacune formait un tout. La communication entre les utilisateurs des diverses méthodes devenait alors difficile.

Aujourd'hui, les éducateurs du primaire sont moins dépendants des méthodes. Ils composent avec elles, utilisent des fragments de l'une et de l'autre. Il semble que le rapport de dépendance soit rompu et que la méthode ne règne plus unilatéralement.

La plupart du temps, le manuel traduisait une méthode. Il contribuait à la diffusion de celle-ci et, jusqu'à un certain point, à la sujétion des usagers. Graduellement, les enseignants du primaire ont peu à peu tro-

5. Cité dans *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, vol. 4, p. 45.

qué les manuels traditionnels contre des feuilles polycopiées et des cahiers d'exercices. Il reste que — est-ce un vestige nostalgique d'hier? — l'absence de manuels appropriés est devenue aujourd'hui la source de la plus grande insatisfaction chez les enseignantes et les enseignants du primaire[6].

Tant que les **programmes** demeuraient des cadres généraux, la méthode et le manuel ont pu exercer une sorte de suprématie sur les maîtres. Aujourd'hui, il revient aux éducateurs en particulier «de procéder aux choix des méthodes d'enseignement et des pratiques pédagogiques les mieux adaptées aux besoins des élèves[7]». **Ce sont les besoins des enfants et les intentions éducatives des programmes qui devraient déterminer l'usage des méthodes et non les méthodes qui devraient s'imposer d'autorité aux enseignants et aux enfants.** Pour l'instant, les enseignants semblent plutôt satisfaits des premiers programmes parus. Il arrive qu'un programme impose une démarche ou un processus mais il le fait en relation avec les situations d'apprentissage qui devraient normalement partir du vécu de l'enfant.

La pratique de l'évaluation des apprentissages renseigne, pour sa part, sur la nature et l'évolution des rapports qui s'établissent entre maître et élève. Jusqu'à maintenant, l'évaluation pédagogique au primaire a surtout été vécue comme un mode de contrôle des performances des élèves dans les principales matières d'enseignement et, par ricochet, comme une forme d'évaluation implicite du rendement des maîtres. Le bulletin scolaire a jusqu'à présent polarisé l'attention des éducateurs sur le rendement scolaire. Il a favorisé une évaluation sommative plutôt que l'accompagnement attentif des enfants tout au long de leurs apprentissages.

Une pédagogie qui s'est pourtant humanisée

Des esprits novateurs considéreraient sans doute que la pédagogie du primaire n'a pas fondamentalement changé depuis vingt ans. Et pourtant, des indices donnent à penser qu'elle s'est modifiée dans le sens d'une plus grande humanisation des rapports entre les éducateurs et les enfants. Bien sûr, cette évolution prend des visages différents selon les milieux. Mais, d'une manière générale, la pédagogie traditionnelle des

6. Voir l'enquête réalisée pour l'Alliance des professeurs de Montréal sur la *satisfaction au travail des professeurs enseignant au niveau élémentaire dans les écoles publiques situées à Montréal,* dans le magazine *L'Alliance,* vol. 16, no spécial, novembre 1978.

7. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire, avril 1981, présentation de la version commentée et annotée.

dix dernières années au primaire s'est ouverte progressivement vers l'attention à l'enfant et à l'ensemble du développement de sa personnalité.

Les éducateurs du primaire sont heureux d'enseigner au primaire[8] et cette attitude se répercute favorablement sur la représentation positive que les enseignants se font des élèves[9]. Par voie de conséquence, des rapports plus chaleureux se sont établis entre les adultes éducateurs et les enfants dans l'école. Ces rapports seraient bien superficiels s'ils n'avaient pour seule manifestation que de s'appeler chacun par son prénom. Ce trait, propre à l'enseignement primaire, traduit chez les enseignants et la direction de l'école une connaissance de tous les enfants. Les enfants qui appellent leur directrice «Denise» ou leur institutrice «Johanne» manifestent une aisance et une familiarité de bon aloi qui ne se limitent pas aux aires récréatives de l'école mais facilitent la communication et transforment les rapports pédagogiques en classe.

Cette humanisation croissante a conduit les enseignants à donner une plus grande place à la dimension affective dans les apprentissages scolaires. Une manifestation de cette attention accrue pour la croissance personnelle des enfants peut être décelée dans une certaine résistance des enseignants du primaire à l'égard de l'enseignement par objectifs qui leur paraissait au départ trop exclusivement centré sur le domaine cognitif. Cette attitude des enseignants paraît en contradiction avec le portrait général de la pratique pédagogique habituelle du primaire. Elle révèle en fait qu'une telle pratique a été influencée depuis dix ans par un courant de pédagogie humaniste[10], communément appelé «conception organique de l'éducation». Nous y reviendrons.

L'ouverture manifestée dans les rapports adultes-enfants au primaire a parfois conduit à une baisse du niveau d'exigences à l'égard des enfants. Au nom du respect des enfants, on a parfois accepté qu'ils fassent n'importe quoi, n'importe comment. Les enseignants qui ont préféré «partir de l'enfant» n'ont pas toujours su où ils allaient dans leur enseignement. Mais l'on ne peut conclure à une diminution généralisée des acquis de la pédagogie traditionnelle. La pratique du primaire s'est plutôt assouplie, par respect de l'enfant et de son affectivité, sans pourtant négliger le sens de l'effort, du travail bien fait et de la persévé-

8. Voir magazine *L'Alliance*. L'enquête précédemment citée révèle que le «niveau d'enseignement» constitue, parmi un ensemble de vingt facteurs, celui qui recueille le plus fort taux de satisfaction chez les enseignants du primaire.

9. Voir *Les enseignantes et les enseignants...*, vol. 5, pp. 179-183.

10. Le rapport 1969-1970 du Conseil sur *L'Activité éducative* se référait à ce courant et s'en faisait même le promoteur.

rance.

2. Des conditions favorables

Le titulariat comme type d'encadrement

Avec ses ombres et ses lumières, l'activité pédagogique du primaire se déroule généralement dans de bonnes conditions. Le titulariat, formule d'encadrement pédagogique propre à l'enseignement primaire, constitue une première condition favorable, condition d'ailleurs que cherchent à créer de multiples manières les autres niveaux d'enseignement.

Le titulariat assure des relations stables et continues qui sont, chez l'élève, source de confiance en soi et d'affirmation de sa personnalité. Les enfants du primaire ont un besoin profond de la présence assidue d'un adulte dont le comportement et les attitudes aient du sens pour eux.

Le titulariat qui rend possible la connaissance plus approfondie de chacun des enfants favorise également le développement continu et complémentaire des apprentissages. De tous les intervenants scolaires, le titulaire est le mieux placé pour établir la jonction entre le développement cognitif de chaque enfant et sa croissance personnelle globale. Il est aussi le plus en mesure de comprendre les disparités d'apprentissage possibles d'une matière à une autre et d'effectuer les correctifs requis lorsqu'il perçoit des difficultés particulières chez un enfant. Il est enfin celui qui peut le mieux assurer un «suivi» pédagogique tout au long d'une année scolaire.

Des spécialistes[11] de certains domaines aident le titulaire dans sa tâche d'éducation. Un lien étroit doit exister entre leurs interventions et le travail du titulaire de manière à assurer une certaine stabilité dans la relation de ce dernier avec les enfants ainsi qu'une continuité dans les apprentissages. Une absence de coordination entre les spécialistes et le titulaire risque de desservir l'action pédagogique. Par contre, une concertation soutenue ne peut qu'accroître l'efficacité de la pédagogie.

Une animation pédagogique inégalement assurée

L'animation pédagogique conditionne l'activité pédagogique des titulaires et de l'école. Cette animation est ordinairement le résultat conjugé de l'action des enseignants et de celle du directeur de l'école. Bon nombre de décisions d'ordre pédagogique au primaire sont prises con-

11. Généralement, on retrouve ceux-ci en éducation physique, en langue seconde, en musique, en arts plastiques, parfois en enseignement religieux et en enseignement moral.

jointement par le directeur et les enseignants. Ce niveau connaît en effet peu de doléances marquées à l'égard de la direction ou de conflits de pouvoir exacerbés où s'affronteraient enseignants et administrateurs.

Le directeur de l'école primaire devrait exercer un rôle clé en animation pédagogique. La formation d'une véritable équipe avec son personnel, la coordination des interventions pédagogiques, l'initiation des nouveaux enseignants, voilà quelques activités où devrait s'exercer son leadership et se déployer son action. Lui seul est en mesure d'assurer une continuité pédagogique d'année en année, de classe en classe.

Ce rôle, les directeurs d'école ne l'exercent pas d'une manière univoque. Certains accordent plus d'importance à l'administration et trop peu à la pédagogie. D'autres se laissent accaparer par les tâches matérielles relatives à l'organisation scolaire: transport, achat de livres, utilisation des locaux, formation des groupes d'élèves, contrôle des présences, discipline, relation avec les organismes, etc. Leur présence dans l'école devient plutôt parapédagogique en ce sens qu'ils s'emploient, souvent sans compter le temps et l'énergie dépensés, à procurer des conditions facilitant l'exercice de l'activité pédagogique des enseignants.

D'autres directeurs, peu nombreux, consacrent le meilleur de leur temps à la pédagogie. Ils se considèrent avant tout comme des pédagogues. Ils n'hésitent pas à entrer dans les classes, non pour contrôler l'enseignement des instituteurs et des institutrices, mais pour pénétrer au coeur de l'activité pédagogique, y participer par une connaissance des apprentissages des élèves.

L'animation pédagogique comporte des temps forts: les journées pédagogiques. Au primaire, ces journées, prescrites par le régime pédagogique, poursuivent généralement les fins pour lesquelles elles ont été créées quant à l'enseignement et aux activités de service auprès des élèves[12]. Ces journées, qui reviennent périodiquement au cours de l'année, portent sur des activités de planification, d'évaluation et d'organisation. Elles servent également au perfectionnement et au recyclage des éducateurs ainsi qu'à des rencontres avec les parents.

Ces temps forts de l'animation pédagogique nourrissent la vie de l'école et se prolongent de façons diverses par le travail des conseillers pédagogiques dans les diverses matières d'enseignement. On critique parfois fortement le type d'animation de ces conseillers et la trop grande bureaucratisation de leurs rapports avec les enseignants,

12. Voir l'avis du Conseil au ministre de l'Éducation, *Les journées pédagogiques au primaire*, décembre 1981.

notamment dans les grandes commissions scolaires. On rejette ainsi la pratique d'une animation télécommandée des bureaux administratifs régionaux, qui risque de réduire les premiers artisans de la vie de l'école au rôle d'exécutants. On souhaite résolument que tout soutien en animation pédagogique soit centré sur l'école et la classe. Les conseillers pédagogiques doivent continuer de jouer leur rôle d'«experts», mais à condition de centrer leurs interventions sur l'aide concrète à apporter aux enseignants dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

En plus de tendances bureaucratiques qui caractérisent parfois l'action des directeurs d'école et de leur personnel, certaines clauses des conventions collectives[13] et leur application conditionnent aussi la vie pédagogique, perturbent parfois le climat de l'école et alourdissent les rapports entre la direction et le personnel. Cela va jusqu'à un calcul minutieux du temps de travail peu conciliable avec les exigences d'une authentique activité pédagogique. Heureusement, à cause de l'attitude positive des partenaires ou de la taille favorable de l'établissement, il arrive aussi qu'un climat propice à la pédagogie l'emporte sur les contraintes des conventions collectives.

Une ouverture prudente vers les parents

L'ouverture de l'école aux parents dépend en grande partie de la satisfaction des enseignants à l'égard de leurs tâches et du climat de l'école, de leur perception positive des enfants et du leadership assumé par le directeur de l'école. Toutefois, même lorsque les enseignants perçoivent les parents d'une manière positive, leur attitude d'accueil ne va pas jusqu'à consentir à l'accroissement de leur pouvoir dans l'école. Sauf en certains cas où le projet d'école nettement identifié s'élabore avec une participation massive des parents, l'initiative pédagogique est habituellement le fait des éducateurs.

Cette position prépondérante des éducateurs place très souvent les parents à la marge plutôt qu'au coeur de l'activité pédagogique. Le rôle de ces derniers est plutôt un rôle de soutien. Ils s'emploient, par exemple, à étiqueter et à placer les livres sur les rayons de la bibliothèques, s'occupent des dîners à l'école, subventionnent des activités culturelles en musique et en art dramatique. Les comités d'école exercent un rôle d'information auprès des parents sur les projets et les politiques de l'école par le truchement d'un bulletin ou par des soirées d'information. Mais il arrive aussi que les parents s'engagent davantage dans des activités qui sont au centre même de la pratique pédagogique,

13. Voir l'avis du Conseil au ministre de l'Éducation, *Pour une amélioration des ententes collectives*, 14 février 1982.

comme la sensibilisation à un nouveau programme ou à une nouvelle approche pédagogique. On est loin encore de cet idéal de la participation décrit dans *L'école québécoise*[14]. Cependant, les activités réalisées au fil de la vie quotidienne témoignent d'une certaine ouverture réciproque de l'école et du quartier et d'un esprit de collaboration entre les éducateurs et les familles des élèves. Il est à souhaiter que cette tendance s'accentue, ce qui amènerait de plus en plus de parents à s'engager dans l'ensemble de la vie pédagogique de la classe ou de l'école.

À travers ces multiples activités, les parents et les éducateurs se rejoignent sur un objectif fondamental: le bien de l'enfant; on veut que l'enfant soit heureux à l'école, qu'il apprenne, qu'il ait un environnement éducatif, social et culturel enrichissant. Tant que la vie quotidienne de l'école semble aller en ce sens, les parents s'en remettent assez facilement à leurs représentants au comité d'école, au directeur et aux enseignants. Par contre, ils réagissent collectivement et avec vigueur si des mesures administratives, financières ou organisationnelles risquent de mettre en péril ce qu'ils attribuent comme fins à l'école. C'est ainsi que parfois des projets éducatifs[15] naissent et se manifestent au grand jour.

En dehors de certaines périodes difficiles, l'école primaire favorise une pratique pédagogique relativement sereine. On pourrait parfois souhaiter plus de dynamisme, plus de mordant à cette pédagogie plutôt traditionnelle. On ne saurait pourtant reprocher à ceux qui la pratiquent ou y adhèrent de ne pas viser les fins de l'école: instruire et éduquer les enfants. Mais on instruit et on éduque différemment selon ses idées sur la façon d'apprendre et d'éduquer et selon sa conception de l'homme et de la société d'aujourd'hui.

3. Des initiatives et des expériences pédagogiques

Un renouvellement de la pédagogie traditionnelle

Malgré la prédominance certaine de la pédagogie traditionnelle au primaire, des enseignants ont sans cesse, depuis dix ans, pris de nombreuses initiatives qui empêchent de considérer la réalité comme monolithique. Des expériences locales, d'inégale valeur certes mais qu'on hésite trop à faire connaître, témoignent d'une imagination et d'une créativité pédagogique inédites.

14. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, chap. 3 et 4, pp. 33-53.

15. Voir Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, secteur de la planification, Service de la recherche, *Le projet éducatif dans quelques écoles primaires*, rapports d'observation, Québec, 1980, 128 p.

Il est significatif, par exemple, de passer en revue les thèmes des congrès pédagogiques tenus en Abitibi-Témiscamingue depuis 1973, et qui portent sur l'activité pédagogique au primaire: «la créativité en liberté»; «l'activité éducative»; «école, milieu de vie»; «vers un vécu scolaire plus cohérent»; «mon école, j'la fais»; «le projet éducatif de nos enfants»; «s'adapter à l'enfant»[16].

Il importe aussi de souligner — tant au niveau primaire que secondaire et collégial — l'action importante des associations regroupant sur une base nationale des enseignants de certaines disciplines. Depuis de nombreuses années, ces associations — par des congrès, des colloques, des revues, des échanges, des interventions à divers niveaux — contribuent à maintenir et à susciter la réflexion pédagogique, à saisir les besoins nouveaux et à promouvoir des démarches pédagogiques de mieux en mieux ajustées aux exigences de formation et d'apprentissage.

Une des qualités de ces associations est de regrouper les membres aux divers niveaux d'enseignement et de travailler — sur une base bénévole — à l'évolution pédagogique en dehors des cadres parfois formalistes et limitatifs du milieu de travail.

Des activités collectives centrées sur des thèmes pédagogiques comme l'action suivie des associations, sont en fin de compte révélatrices et fécondes. Elles permettent aux éducateurs sur le terrain de communiquer à leurs pairs les résultats d'expériences, modestes sans doute, mais significatives d'une attention aux besoins de l'enfant, à son développement harmonieux, aux dimensions affectives et cognitives de ses apprentissages, aux rythmes des élèves inégalement doués, etc.

Ces expériences sont de divers ordres. Dans une classe, par exemple, on exploite dans l'apprentissage de la lecture des situations naturelles ou concrètes. C'est, dans une école, une expérience de «dénombrement flottant» en «team-teaching» où le titulaire de la classe travaille surtout avec les élèves en difficulté alors que l'orthopédagogue s'occupe aussi bien des forts que des faibles. Ce sont encore des classes-ateliers où l'on prévoit, en plus de l'enseignement collectif, des ateliers de création et des ateliers consacrés à l'apprentissage de l'écriture, des mathématiques, des arts plastiques. Ailleurs, c'est un projet de politique d'évaluation locale s'appuyant sur une auto-évaluation des élèves et introduisant une information sur le comportement social et affectif des élèves dans le bulletin scolaire. C'est aussi une attention portée aux surdoués et aux moins doués par la formation de sous-groupes à l'intérieur d'une même classe.

16. Le congrès de 1981, s'adressant à tous les niveaux du système d'éducation, avait pour thème «la communication à l'école, si on s'y mettait».

Toutes ces initiatives témoignent d'une volonté de changer quelque chose en pédagogie. Chacune de ces expériences, prise isolément, ne vise pas à modifier radicalement la pédagogie traditionnelle généralement répandue au primaire. Mais la somme de ces expériences, fruit de pratiques aisément communicables d'une école à l'autre lors de congrès pédagogiques ou autrement, laisse croire que le concept mis de l'avant dans le rapport du Conseil sur l'activité éducative (1969-1970) a vraiment exercé une influence. Certes, le modèle «organique» n'est pas devenu la bible unique de tous les pédagogues. Mais dans l'exercice quotidien qui oblige à composer avec les enfants et la réalité scolaire, les enseignants du primaire ont modifié progressivement leur enseignement en l'humanisant davantage et en le rapprochant de la vie des enfants. En ce sens, *L'activité éducative* a orienté les intervenants du primaire à faire plus attention à l'enfant qu'à adhérer globalement à un modèle ou à un courant pédagogique.

Modifications dans la façon d'enseigner

Certaines expérimentations pédagogiques modifient plus radicalement la pratique traditionnelle. Bien que peu nombreuses, elles explorent des aspects importants de l'activité pédagogique et exercent une lente mais profonde influence sur les mentalités et les pratiques générales. Leur effet le plus bénéfique est de susciter des questions pertinentes qui obligent à réexaminer les pratiques routinières. De telles expériences ne vont pas toutes forcément dans le même sens.

Parmi ces expériences, un premier type s'oriente dans le sens d'une **modification de rapports pédagogiques entre l'éducateur et l'enfant.** La pratique traditionnelle, qui s'est humanisée, a principalement été influencée par ce premier type d'expérience. Cependant, la plupart des expérimentations novatrices s'emploient à aller beaucoup plus loin qu'un simple adoucissement des rapports maître-élèves. En accord avec *L'activité éducative* (1969-1970), elles considèrent l'enfant comme le premier responsable de ses apprentissages. Cela suppose une personnalisation assez poussée de l'activité pédagogique et un accompagnement suivi de l'enfant par l'éducateur qui a pour tâche principale de mettre l'enfant en contact avec des sources et des ressources au lieu d'être l'unique dispensateur de connaissances à transmettre. La plupart des expérimentations se rejoignent ici pour modifier le rapport classique où prime l'enseignement collectif et systématique et où la principale initiative est entre les mains du maître.

Ces expérimentations appellent aussi une deuxième modification: celle **du rapport entre l'enseignant, le programme et tout ce qui s'y rapporte d'une manière ou d'une autre,** c'est-à-dire le régime pédagogique, les

méthodes, les manuels, l'évaluation. Mises à part les pratiques qui appliquent une pédagogie dite «de la maîtrise» ou «de la réussite[17]», presque toutes les autres expériences «alternatives» prennent leurs distances par rapport au programme d'études. On trouve cette liberté là où les éducateurs sont en mesure d'appuyer leur pratique sur une théorie de l'apprentissage. Cette indépendance relative ne conduit pas à mépriser ou à négliger les matières à enseigner. Elle cherche plutôt à respecter les objectifs du programme en situant les apprentissages scolaires dans l'expérience de l'enfant.

La troisième modification repose sur **la prise en considération de ce qui se passe quant l'enfant apprend**[18]. Ce qu'on reproche à la pédagogie traditionnelle, ce n'est pas tant de négliger le développement de la personnalité de l'enfant mais plutôt d'oublier que ce développement doit passer par une pédagogie qui respecte la façon d'apprendre. L'enfant s'épanouit alors dans un apprentissage authentique; il devient capable de «créer en apprenant». Les enseignants du primaire ont jusqu'à maintenant été influencés par la dimension psychologique de la conception organique de l'éducation mais pas encore par sa dimension épistémologique. Ils n'ont pas encore pris suffisamment conscience de ce qui se passe lorsque l'enfant apprend. Il ne suffit pas, en effet, de porter attention au sujet (à l'enfant); il faut aussi s'intéresser **à l'interaction qui s'établit entre le sujet et l'objet** de connaissance. Il importe de faire vivre aux enfants les opérations qui conduisent à l'intégration de la connaissance.

4. Des questions pour la réflexion et l'action pédagogiques

La grille-matière et la formation intégrale des enfants

La réflexion pédagogique des dix dernières années s'est préoccupée de la formation intégrale des enfants. Le régime pédagogique du primaire présente un certain nombre de matières d'enseignement et prévoit, pour chacune, un temps à l'horaire. Ce qu'il rend obligatoire, ce n'est pas la répartition du temps mais la réalisation des objectifs et l'acquisition des contenus des programmes[19]. En fait, ce régime pédagogique

17. Voir René Beauchamp, «Une histoire à succès: la pédagogie de la réussite» dans *Vie Pédagogique*, no 14, octobre 1981, pp. 37-41.

    Voir aussi Benjamin S. Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris, Fernand Nathan, 1979, 270 p.

18. Voir Pierre Angers et Colette Bouchard, *L'activité éducative, une théorie une pratique, l'appropriation de soi*, Centre de développement en environnement scolaire inc., Saint-David, Yamaska, 1982, 64 p.

19. Voir le règlement concernant le régime pédagogique, art. 42 et 43.

veut corriger des pratiques qui ont cours au primaire et qui accentuent la prééminence de la langue maternelle et des mathématiques au détriment des autres matières et, par là même, d'une véritable formation intégrale[20].

La pratique pédagogique courante du primaire établit une pondération effective du temps d'enseignement des matières qui ne correspond pas forcément aux attentes du législateur et aux possibilités réelles des enfants. Le temps accordé à une matière d'enseignement ne peut à lui seul garantir l'efficacité et la qualité des apprentissages. Toutefois, l'élimination régulière de certaines matières prévues à l'horaire pour allouer du temps supplémentaire au rattrapage est, en fin de compte, révélatrice du peu d'importance qu'on accorde à certaines «autres» matières. Quand l'histoire, la géographie, les arts et les sciences de la nature sont le plus souvent négligés ou mis de côté, on est en droit de s'interroger sur le type de formation qui est donné. De telles pratiques suscitent des interrogations sur le type d'homme et de société qui en résultera.

Soucieux de réaliser les objectifs d'apprentissage plutôt que de respecter des grilles-horaires et désireux de renouveler leur pratique pédagogique, des enseignants proposent des solutions fort intéressantes. Sous un thème général intégrant toutes les activités d'une année, la pédagogie s'élabore à partir de sous-thèmes que choisissent des enfants regroupés en équipes. La pondération apparente de la grille-horaire est complètement inversée. La plupart des activités semblent consacrées à l'histoire, à la géographie, aux arts, aux sciences de la nature, à des aspects de la vie écologique et culturelle d'une région[21]. Ces matières, la plupart du temps négligées ailleurs, deviennent des centres d'intérêt passionnants pour les enfants. Qu'advient-il du français et des mathématiques? Au lieu d'occuper la quasi totalité du champ horaire jusqu'à la saturation des enfants, ces deux matières sont intégrées[22] dans les démarches des enfants. Ceux-ci «font» du français en échangeant entre eux, en rédigeant leurs textes, en communiquant leur projet aux autres enfants. Ils «font» des mathématiques en mesurant des distan-

20. Voir l'avis du Conseil au ministre de l'Éducation, *Le sort des matières dites «secondaires» au primaire*, juin 1982.

21. Dans une classe de sixième d'une école de Sorel, les enfants répartis en équipes travaillaient à partir des thèmes suivants: la géographie de la région, les plantes, l'électricité, l'histoire d'instruments de musique, les animaux de l'Amérique du Nord, la météorologie.

22. Pierre Angers et Colette Bouchard, *L'Activité éducative, une théorie, une pratique, La mise en oeuvre du projet d'intégration*, Centre de développement en environnement scolaire inc., Saint-David, Yamaska, 1981, 110 p. dactylographiées.

ces, en pesant un animal, en faisant des regroupements, etc. Et les résultats de l'évaluation hebdomadaire, précédée par des évaluations quotidiennes, démontrent que tous les élèves, y compris les élèves en difficulté, atteignent tous les objectifs des programmes et même que plusieurs les dépassent.

Une telle solution n'est pas applicable sans une préparation et un accompagnement appropriés des éducateurs du primaire. Son mérite le plus grand est peut-être de montrer qu'il est possible de travailler efficacement à la formation intégrale des enfants du primaire en respectant les programmes et leurs objectifs de formation.

L'intégration des élèves «en difficulté»

Si elle n'est pas sans lien avec la question de la formation intégrale, l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage constitue un problème qui déborde la seule activité pédagogique de l'enseignant et des élèves dans une classe. Le mot «intégration» ne se rapporte pas exclusivement au savoir: il a beaucoup à voir avec l'organisation scolaire, la formation des groupes d'élèves dans l'école et l'attribution des tâches des enseignants.

On considérera néanmoins cette question principalement sous l'angle de ses effets par rapport aux apprentissages et aux comportements des élèves en milieu scolaire. Même si cette question a des implications politiques, économiques et administratives, elle se pose d'abord aux éducateurs à l'école.

En théorie, les enseignants du primaire sont en faveur de l'hétérogénéité des groupes[23]. Mais jusqu'où peut-elle aller? Une enquête[24] commandée par la C.E.C.M., qui s'intéresse depuis plusieurs années à la question de l'intégration, révèle que les enseignants ont de la difficulté à développer des attitudes favorables à l'intégration et à utiliser les moyens pertinents. Chez les titulaires du primaire, la réticence à l'égard de l'intégration, teintée d'appréhension, va parfois jusqu'au rejet des enfants qui ont des troubles de conduite ou de comportement. Les enseignants ne modifient pas, dans l'ensemble, leurs pratiques pédagogiques, axées sur l'enseignement collectif, de crainte d'empêcher l'ensemble des élèves de voir tout le programme.

23. Voir *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, vol. 5, pp. 215-217.

24. Gisèle Gingras, *Étude exploratoire de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu scolaire de l'Île de Montréal*, C.E.C.M. Division des ressources et du développement, Service de l'adaptation, 2e édition, mai 1980, 54 pages dactylographiées.

Il serait illusoire de minimiser l'importance du changement demandé et injuste de jeter le blâme sur les seuls enseignants. L'intégration, même lorsqu'elle se réalise graduellement, dérange les éducateurs et interroge leur conscience pédagogique. Il ne serait pas sérieux de les laisser seuls et démunis face à une telle question qui renvoie, plus largement, à des options de société.

Sur cette question de l'intégration, comme sur celle de la formation intégrale, l'expérimentation fournit des pistes intéressantes. Alors qu'on met habituellement l'accent sur la modification des mentalités et des attitudes, sur la motivation des enseignants et sur celle des élèves, des expériences s'emploient davantage à trouver des moyens pédagogiques efficaces. Plutôt que de s'attacher au passé de l'enfant et de polariser ainsi celui-ci sur sa difficulté, on croit que si l'enfant est amené à réussir maintenant, les difficultés du passé se résorberont graduellement.

En certains milieux, l'activité pédagogique s'appuie principalement sur un modèle d'enseignement systématique[25] qui s'applique en trois temps: l'explication d'une notion, des exercices d'assimilation et enfin une évaluation formative quotidienne. Tous les élèves, y compris les élèves en difficulté, réussissent cette séquence systématique. Les élèves plus rapides peuvent continuer individuellement leur apprentissage dans une aire d'enrichissement.

Une pareille expérience confirme la nécessité de mettre en oeuvre des moyens diversifiés et adéquats pour réaliser une intégration réussie et signifiante pour des enfants en difficulté. Elle nous apprend aussi que **l'intégration des élèves en difficulté est possible tant dans une pédagogie traditionnelle que dans des pratiques renouvelées se rapprochant davantage d'autres modèles pédagogiques.**

L'activité pédagogique en milieu économiquement faible

Le Conseil retient une troisième question qui lui apparaît importante pour l'activité pédagogique du primaire: la pédagogie dans les milieux économiquement faibles. Les jeunes de ces milieux paraissent en quelque sorte comme des élèves «à risque» en termes de progression scolaire. Dans les groupes d'élèves, des décalages importants se produisent et, si l'on s'en rend compte tardivement, il est presque impossible de les corriger. Les effets de ces décalages se manifestent ouvertement au secondaire, surtout par le biais de l'orientation professionnelle.

25. Voir Jacques Forget, *Programme de recherche sur l'implantation d'un modèle d'enseignement systématique*, rapport final présenté par l'école Jacques Bizard à la commission scolaire Baldwin-Cartier, mai 1982, texte polycopié de 127 p.

On a généralement mis à la disposition des écoles «désignées» dans les zones économiquement faibles des ressources supplémentaires, soit pour des services de santé ou de perfectionnement professionnel, soit surtout pour du personnel additionnel. Parmi la très grande diversité de projets mis en oeuvre dans ces écoles, on remarque des efforts pour se doter de matériel didactique plus adéquat, pour expérimenter des méthodes nouvelles ou un enseignement plus individualisé. Par ailleurs, on retrouve souvent un souci marqué de réconcilier l'enfant avec l'école, de prévenir des attitudes d'ennui ou de rejet qui laissent peu de chance de faire des apprentissages solides, et surtout qui ne favorisent pas le développement d'aspirations à l'égard des études ultérieures.

L'expérience acquise depuis le début des années 70 par les équipes éducatives invite à formuler deux hypothèses. En premier lieu, plutôt que de chercher des approches différentes parce que le milieu d'appartenance des enfants est démuni au plan économique, **il y a sans doute plus à gagner en poussant d'abord plus loin et plus vite dans l'ensemble des écoles l'amélioration des pratiques pédagogiques qui paraissent souhaitables.**

En second lieu, **les mesures uniformes donnent moins de résultats dans les milieux économiquement faibles qu'ailleurs. C'est pourquoi il faut, dans ces milieux plus qu'ailleurs, rendre possibles divers modèles et approches pédagogiques.** Il ne suffit pas d'ajouter des ressources. Il faut aussi dépasser l'uniformité et permettre des projets engageants pour les équipes éducatives. D'ailleurs, certaines évaluations montrent que les bénéfices retirés par les élèves à la suite de tels projets dépendent autant de l'engagement des éducateurs que de la qualité «technique» des mesures entreprises.

Synthèse

La pédagogie au primaire est demeurée généralement traditionnelle. Elle se fonde encore sur l'enseignement collectif, sur la primauté de l'intervention du maître, sur un encadrement assez ferme de l'élève en fonction d'un modèle centré sur l'ordre, la discipline, la compétition, l'apprentissage systématique. Elle prévoit des mesures de rattrapage pour les élèves en difficulté mais elle ne s'adapte pas encore vraiment a priori au rythme et au style d'apprentissage de chaque enfant.

Cependant, sous ce visage encore assez conventionnel, la pédagogie pratiquée à ce niveau d'enseignement s'est humanisée depuis 20 ans.

Sous l'influence de certains courants pédagogiques, notamment ceux de la conception organique de l'éducation et de la pédagogie ouverte, elle est devenue plus active en faisant appel aux ressources personnelles de l'enfant. Elle est aussi plus sensible aux dimensions affectives et au développement global de la personne.

Certaines conditions sont venues favoriser cette évolution de la pédagogie: valeur intrinsèque du rôle de stabilité et de continuité du titulaire; animation pédagogique — encore insuffisante toutefois — des directions d'écoles et des conseillers pédagogiques; ressourcement lors des journées pédagogiques; meilleure ouverture vers les parents même si ceux-ci ne sont pas encore au coeur de l'activité pédagogique.

Des initiatives et des expériences pédagogiques concrètes et nombreuses témoignent de cette évolution graduelle des attitudes des intervenants et des pratiques pédagogiques. Des congrès pédagogiques régionaux, des colloques tenus par les associations provinciales regroupant les enseignants de certaines disciplines, un travail d'équipe plus accentué dans les écoles, des tentatives de créer des situations d'apprentissage centrées sur l'enfant, son vécu, son potentiel, ses difficultés. Ces initiatives et ces expériences transforment peu à peu les rapports entre l'éducateur et l'enfant, les rapports entre l'enseignant et le programme.

De grands défis se posent à la pédagogie du primaire pour les prochaines années. Il faudra en arriver à une meilleure intégration des disciplines figurant à la grille-matières, trouver les meilleurs modes d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, enfin, consentir un effort systématique pour améliorer la pratique pédagogique dans les milieux dits économiquement faibles. Ce renouvellement suppose que des approches pédagogiques de plus en plus différenciées devront êtres mises en place.

CHAPITRE 2: L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE AUPRÈS DES ADOLESCENTS DU SECONDAIRE

Lorsque, vers la fin de l'année scolaire, des éducateurs des écoles primaires organisent, pour les élèves de sixième, une visite de la grande école secondaire polyvalente de leur région, un sentiment de crainte doublé de sollicitude les habite. La plupart du temps, ils préfèrent une visite de la polyvalente «vide» plutôt qu'envahie par les cohortes d'adolescents. «Autrement, les enfants seraient traumatisés», affirment ces éducateurs. Et pourtant, quelques mois plus tard, ces mêmes enfants fréquenteront l'école secondaire. Cet ultime réflexe de protection chez les adultes du primaire en dit long sur leur perception de la polyvalente et des adolescents qui la fréquentent. C'est de cette école et de la pédagogie qu'on y pratique qu'il est question dans ce chapitre. On tentera de voir ce qui conditionne l'activité pédagogique, quelle est et quelle pourrait être son orientation.

1. Une pédagogie centrée sur la matière d'enseignement

Ses principaux traits

Au secondaire, l'enseignant est «spécialiste» dans une discipline, ce qui, au primaire, est le propre de certains enseignants seulement. On y trouve peu de titulaires et là où existent des tuteurs, ces enseignants sont plutôt des «encadreurs[1]».

Comme les tâches des enseignants sont distribuées par groupes-matières, la pédagogie est centrée sur la matière d'enseignement.

Au lieu de constituer des groupes stables qui servent de pôle de référence tant pour les enseignants que pour les élèves, l'on procède à des regroupements par matière qui se multiplient en fonction des grilles-horaires, des répartitions de locaux et des sélections d'élèves consécutives à divers classements selon les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Selon la matière qu'il enseigne et le nombre d'heures consacrées à cette matière, l'enseignant du secondaire peut être mis en présence d'un nombre important de groupes et d'élèves[2]. Il en résulte

1. L'encadrement des élèves concerne les comportements plus que les apprentissages.

2. En certains cas extrêmes, cela peut aller jusqu'à une dizaine de groupes et trois cents élèves pour un seul professeur. Ces cas sont attestés, entre autres, par l'A.Q.P.M.R. (Association québécoise des professeurs de morale et de religion). Certains professeurs de morale et de religion vont jusqu'à enseigner en morale et en religion à des élèves de plusieurs années différentes.

une difficulté considérable pour arriver à suivre chaque élève dans son cheminement scolaire. En ce cas, l'enseignant sérieux peut, au mieux, préparer ses cours, les donner, corriger un certain nombre de travaux des élèves et apporter de l'aide à certains élèves en difficulté d'apprentissage.

Cette focalisation sur la matière d'enseignement, déjà déterminée par la structure et le fonctionnement de l'organisation scolaire, s'explique également par le type de formation que les enseignants ont reçue et par le perfectionnement qu'ils se sont donné. Depuis que les maîtres du secondaire ont dû délaisser les écoles normales qui disparaissaient pour recevoir leur formation à l'université, ils ont appris à répondre à l'exigence qu'on leur imposait d'être plus spécialisés dans leur discipline. Ils ont acquis des diplômes, ils ont complété leur scolarité de premier cycle, ils ont converti leur licence d'enseignement secondaire en maîtrise de français (linguistique), d'histoire, de géographie, etc. Aujourd'hui, ils jugent sévèrement cette formation universitaire qu'ils ont reçue et qui a fait d'eux des «spécialistes[3]» aux dépens d'une certaine polyvalence et d'une capacité de communiquer un savoir aux jeunes d'aujourd'hui.

Le statut de «spécialiste», confirmé par l'organisation scolaire, conduit à un cloisonnement des spécialités, à un compartimentage qui affecte l'ensemble de l'activité pédagogique de l'école et qui parfois même limite l'intervention de certains professionnels non enseignants.

La propension à la spécialité dans une matière conduit à une forme d'enseignement et de pédagogie qui comporte des accents et des préférences: nette prédominance d'un enseignement collectif qui consiste à «faire passer» la matière; préférence pour le regroupement homogène des élèves et maintien des «voies[4]». On préférerait enseigner aux groupes d'élèves du secteur général ainsi qu'à ceux du secteur professionnel long au second cycle.

La pratique pédagogique des enseignants «spécialistes» du secondaire risque de laisser pour compte les élèves qui auraient besoin d'une pédagogie adaptée à leurs besoins. Elle a contribué, pour tous les élèves du secondaire, au développement d'une approche compartimentée qui

3. Voir *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, vol. 6, «La formation et le perfectionnement».

4. Cette préférence existe également chez des parents, particulièrement à l'égard des matières où il y accumulation des connaissances au cours de plusieurs années d'études.

n'est guère favorable à la poursuite d'une bonne formation générale. En centrant leurs efforts sur la matière à enseigner et sur l'accumulation des connaissances, beaucoup d'enseignants estiment que leur rôle n'est pas d'éduquer mais d'instruire. Ils accréditent ainsi chez les élèves l'attitude utilitaire qui consiste à attacher de l'importance aux matières qui «comptent» et à négliger ce qui contribue plus largement à la formation de la personne.

Des variantes

La pédagogie généralement pratiquée dans les classes comporte des variantes. Depuis quelques années, on fait des efforts dans de grandes polyvalentes pour accorder plus d'attention aux élèves du premier cycle. Afin d'éviter le morcellement des groupes d'élèves et l'isolement des enseignants, on constitue des «foyers» ou groupes fixes pour une certaine proportion des cours. Tous les enseignants demeurent des «spécialistes» mais l'un d'entre eux est dégagé de quelques périodes de cours à titre de professeur-conseil.

Ces «foyers» rendent possible le regroupement des enseignants qui veulent tenir compte de la dimension socio-affective chez leurs élèves. On essaie ensemble de comprendre pourquoi tel ou tel élève ne «fonctionne» pas bien. Les enseignants continuent de travailler individuellement, mais progressivement on constate que cette attitude se modifie et que se multiplient les échanges relatifs à la pédagogie proprement dite. Un sentiment de responsabilité collective se développe à l'égard des groupes fixes d'élèves. Lorsque des enseignants sont coresponsables des élèves d'un «foyer», ils vont au-delà de leur matière et ne peuvent éviter de s'interroger sur la disparité ou l'incompatibilité de leurs approches respectives et par conséquent enrichir leur pratique pédagogique.

Avec certains élèves (du professionnel court, par exemple), on pousse plus loin les expériences de regroupement en constituant des groupes d'élèves stables avec un titulaire. On favorise alors une certaine continuité dans la relation maître-élèves et on développe chez les élèves le sentiment d'appartenance à un groupe.

Les efforts ainsi tentés dans de grandes écoles secondaires polyvalentes semblent donner des résultats positifs. On note que les professeurs se transforment et deviennent des éducateurs au lieu de demeurer de simples enseignants. Alors qu'auparavant ils étaient surtout des «donneurs de cours» et se contentaient d'instruire, ces enseignants accep-

tent de participer à d'autres tâches. Ici, l'évolution du rôle de l'enseignant passe par la qualité de la relation qui s'établit entre l'adulte et les adolescents. L'espoir d'un changement naît de la découverte d'une relation pédagogique signifiante. Ailleurs, le regroupement des élèves de premier cycle se fait dans des écoles entièrement réservées aux plus jeunes élèves du secondaire. L'un des premiers mérites de telles écoles est peut-être d'amenuiser le choc du passage du primaire au secondaire. Leur véritable réponse pédagogique dépend, pour une large part, de la qualité de la relation qui s'établit entre les enseignants et les élèves. Là où le compartimentage disciplinaire est maintenu sans aucun changement, l'école de premier cycle peut n'être qu'une petite école secondaire déshumanisée et déshumanisante aux antipodes des sous-groupes plus personnalisés d'une grande école polyvalente.

2. L'influence de l'enseignement par objectifs

Premières manifestations

L'enseignement par objectifs a exercé et exerce encore une influence importante sur l'activité pédagogique du secondaire. On peut dater les premières manifestations un peu généralisées de cette pratique autour des années 1972-1973[5].

L'instauration graduelle de l'enseignement par objectifs faisait suite à une période (1968-1972) où l'on avait tenté des expériences pédagogiques de toutes sortes. *L'activité éducative* (1969-1970), qui mettait un accent très fort sur la créativité, a peut-être influencé la pédagogie du secondaire d'une manière différente de celle du primaire. Alors qu'à ce niveau l'attention portée à l'élève s'est souvent prêtée à une pédagogie ouverte, au secondaire, on a vu se développer une pléthore d'activités destinées à susciter et à maintenir l'intérêt des élèves, mais sans lien étroit avec des objectifs d'apprentissage bien définis. Les activités pédagogiques en classe occupaient à un point tel le champ de la pratique pédagogique que professeurs et élèves risquaient de «perdre le fil», c'est-à-dire d'oublier les objectifs poursuivis dans les divers programmes.

On ne savait plus trop ce qu'on enseignait ou ce qu'on apprenait ni surtout pourquoi on le faisait. Dans une telle situation, plusieurs éducateurs étaient bien embarrassés pour faire une évaluation qui rendrait

5. Dans une région où l'opération «enseignement par objectifs» a été particulièrement intense, on retient 1972 comme date des premières sensibilisations. Voir le mémoire présenté par la commission scolaire régionale de l'Estrie lors des audiences du Conseil à Sherbrooke en mars 1982.

compte des apprentissages poursuivis et s'assurer d'un certain nombre d'acquisitions essentielles à la maîtrise d'une discipline. Aujourd'hui, jugeant cette pratique des années 70, des éducateurs considèrent qu'on essayait alors de se mettre à la portée des élèves sans avoir toutefois approfondi les raisons éducatives qui inspiraient cette pratique.

Les programmes-cadres de cette période se prêtaient à de multiples expériences tout en laissant les éducateurs démunis dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. On a longtemps cherché, par exemple, quoi faire à partir des programmes-cadres de français, langue maternelle. Chacun s'est débrouillé comme il le pouvait, sans être sûr que sa pédagogie répondait aux exigences de sa discipline et d'une évaluation rigoureuse ou aux attentes pédagogiques des élèves. En 1969-1970, *L'activité éducative* a mis de l'avant une conception humaniste de l'éducation sans que les enseignants du secondaire aient les moyens adéquats pour atteindre les finalités proposées. C'est pourquoi les activités pédagogiques de ce niveau ont longtemps été des moyens insuffisamment reliés à des fins spécifiques.

La pratique de l'enseignement par objectifs est venue répondre au désir des enseignants de mieux baliser et d'ordonner plus clairement une pédagogie qui n'était pas totalement dépourvue de planification mais qui risquait d'être emportée par des détails anodins au détriment des apprentissages importants. Cette volonté de centrer la pédagogie sur les intentions éducatives plutôt que sur les recettes ou les trucs pédagogiques a porté notamment sur les habiletés intellectuelles. On accordait une place à la dimension affective de l'apprentissage mais, en pratique, les exigences de la mesure et de l'évaluation confinaient la pédagogie aux seules «performances intellectuelles». Un premier guide pédagogique du ministère de l'Éducation sur les objectifs pédagogiques dans le domaine intellectuel ne sera suivi d'aucun autre dans le domaine affectif[6].

Répondant à des besoins de clarification et d'évaluation, particulièrement à la fin du secondaire dans la perspective de la sanction des études des élèves, des enseignants portaient leurs premiers efforts sur la détermination et la formulation des objectifs cognitifs. Un véritable engouement pour les objectifs s'empara d'eux. Chacun s'essayait à formuler des objectifs de façon «orthodoxe», en conformité avec les règles de la définition des objectifs pédagogiques[7]. Le souci de la for-

6. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes et examens, Guide pédagogique n° 1, *Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine intellectuel*, 1964.

7. On s'est souvent référé, comme à une bible, à l'ouvrage de R.F. Mager, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier Villars, 1972.

mulation exacte d'objectifs a laissé deux acquis importants à la pédagogie du secondaire: la mise en relief très nette d'une intention pédagogique grâce à la détermination précise d'un objectif; l'attention à l'élève qui, atteignant l'objectif visé, réalise effectivement le changement attendu.

Des étapes interreliées d'une planification pédagogique

Les enseignants qui se sont consacrés à la **détermination des objectifs** ont exercé une fonction de suppléance aussi longtemps que des programmes-cadres s'en tenaient à des formulations si générales qu'il était difficile de connaître avec précision les apprentissages à poursuivre et les performances attendues des élèves. En fin de compte, les enseignants s'employaient à préciser les objectifs des programmes en tentant de les relier à des finalités de l'éducation qui n'étaient pas encore clairement définies [8].

Aujourd'hui, les nouveaux programmes déterminent avec précision les objectifs de chacune des matières d'enseignement. C'est pourquoi, en spécifiant leurs objectifs pédagogiques, les enseignants n'ont plus à «refaire» pour ainsi dire les programmes à chaque fois. Leur intervention se situe désormais à l'intérieur de la marge de manoeuvre laissée par les nouveaux programmes. Les enseignants qui veulent ajuster leur pédagogie aux élèves ont la possibilité de varier les types d'objectifs et les niveaux taxonomiques [9] indiquant des degrés dans les apprentissages. Mais, en fait, les liens entre les divers contenus et les divers objectifs peuvent être si complexes que peu d'enseignants se risquent à les établir s'ils ne sont déjà suggérés par le programme. On se contente la plupart du temps de préciser un peu plus les objectifs cognitifs et d'atteindre, si possible, des objectifs affectifs.

Des «stratégies» pédagogiques plus ou moins diversifiées concourent à la poursuite et à l'atteinte des objectifs. En définitive, les éducateurs du secondaire qui, auparavant, risquaient de s'embourber dans des

8. L'opération «définition des objectifs de l'éducation» s'étend de 1972 à 1979. Le chapitre 2 de *L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979)* constitue le premier énoncé officiel sur «les finalités et les objectifs de l'éducation à l'école» auquel puissent se rattacher les programmes et les matières d'enseignement.

9. Pour donner une idée de cette complexité, reppelons que les deux taxonomies de B.S. Bloom et D.R. Krathwohl comportent chacune cinq ou six niveaux principaux et plusieurs subdivisions. Quant aux contenus et aux objectifs, on peut distinguer des contenus clés, des contenus supports, des objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs, des objectifs de comportement et des objectifs d'expression, etc. Voir Viviane et Gilbert de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1976.

activités pédagogiques sans fil conducteur, retrouvent dans l'enseignement par objectifs la richesse et la diversité des approches pédagogiques, désormais mises au service d'intentions pédagogiques clairement définies et organiquement interreliées. Pour chaque objectif d'enseignement, un choix d'activités reliées entre elles et constituant pour ainsi dire des «stratégies» demeure possible sans risquer «l'activisme» ou la bougeotte pédagogique.

Trois critères devraient, en principe, guider le déploiement de telle ou telle «stratégie» dans l'enseignement par objectifs: la pertinence des activités relativement à l'atteinte de l'objectif visé, les types d'élèves qui font l'apprentissage, les processus commandés par les méthodes ou approches pédagogiques ainsi que dans l'utilisation des diverses techniques éducatives. En fait, les activités et les «stratégies» que les enseignants utilisent ne répondent pas toujours adéquatement à ces trois critères. Mais ces critères fournissent des balises lorsque l'enseignant veut, par mode de rétroaction, vérifier si les objectifs poursuivis ont été atteints ou non.

Les éducateurs du secondaire découvrent en pratiquant l'enseignement par objectifs **l'importance de l'évaluation comme rétroaction à l'une ou l'autre phase de l'apprentissage.** Ils peuvent ainsi faire le point sur la pertinence des stratégies utilisées et sur la définition des intentions pédagogiques contenues dans les objectifs. Lorsque l'évaluation révèle certaines failles dans l'apprentissage, cela peut dépendre du moyen qui rate son but ou encore du but qui ne tient pas compte des possibilités des élèves.

Étant assuré d'une telle rétroaction continue, l'éducateur est renseigné sur l'ensemble du processus d'apprentissage et peut réajuster son intervention éducative. Il lui est également possible alors de suivre de plus près le cheminement des élèves individuellement et en groupe. C'était d'ailleurs sur ce terrain que se manifestaient le plus éloquement les besoins des enseignants lorsque l'enseignement par objectifs est venu s'implanter dans les écoles.

Là encore, les enseignants ont fait une autre découverte: il existe plus d'une façon d'évaluer des apprentissages. Certes, un certain nombre d'objectifs se mesurent avec précision. L'évaluation des performances des élèves dans le domaine cognitif situe souvent le rendement scolaire sur un continuum en comparant des résultats par rapport à une moyenne. Mais d'autres objectifs, difficilement mesurables, doivent

également être soumis à une évaluation à cause de leur importance dans l'apprentissage: pensons plus particulièrement ici aux objectifs affectifs. Leur évaluation ne peut pas s'appuyer sur des critères de performance mais renvoie à des échelles d'attitudes et doit porter sur des modifications de comportement, parfois difficilement observables dans le seul cadre du temps passé à l'école.

Dans le domaine du socio-affectif, comme dans celui du psychomoteur, les attentes des enseignants du secondaire, en ce qui concerne les moyens d'évaluation, sont loin d'être comblées après plusieurs années d'enseignement par objectifs. L'absence de moyens d'évaluation dans ces domaines peut avoir des conséquences considérables sur le type de pédagogie utilisé. Jusqu'à maintenant, l'évaluation au secondaire s'est presque exclusivement centrée sur l'atteinte des objectifs cognitifs, compte tenu des moyens limités dont disposaient les enseignants. Les tentatives d'évaluer d'une manière adéquate le domaine socio-affectif de la formation sont pour l'instant demeurées insuffisantes.

La perspective dans laquelle le ministère de l'Éducation [10] semble vouloir s'engager devrait permettre une évaluation de type formatif[11]. L'application de cette nouvelle politique devrait aussi permettre aux enseignants du secondaire de disposer des outils nécessaires à la poursuite d'un enseignement qui tienne compte à la fois de l'intelligence et de l'affectivité de l'adolescent.

3. Les programmes d'études et leur prolongement pédagogique

La «spécification» des programmes

Tant que le ministère de l'Éducation n'avait pas clairement défini les finalités et les objectifs de l'éducation à l'école secondaire, il était difficile d'apporter plus de précision aux programmes-cadres. À partir du moment où *L'école québécoise* proposa un certain nombre de finalités et de valeurs, une vaste entreprise de «spécification» des programmes débuta. Depuis 1980, la transformation des programmes est régie par un **cadre d'élaboration.** «Sans tomber dans l'excès des programmes-catalogues d'autrefois, elle vise à atténuer les problèmes causés par des

10. Voir Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *Politique générale d'évaluation pédagogique,* 1981, 23 p.

11. Dans son récent avis sur l'évaluation au secondaire, le Conseil encourage le Ministre à aller dans ce sens. Conseil supérieur de l'éducation, *L'évaluation des apprentissages: «ça compte-tu?»,* 1982.

programmes-cadres trop généraux[12].

Pour les enseignants «spécialistes» du secondaire, des nouveaux programmes d'études plus précis se situent dans le prolongement logique de la pratique de l'enseignement par objectifs. Les enseignants n'ont plus à se demander comment ils vont formuler leurs objectifs puisque le cadre d'élaboration détermine la **terminologie** et la **séquence** suivantes: des objectifs **généraux** relatifs à l'ensemble d'un programme; des objectifs **terminaux** précisant les résultats anticipés à la fin d'une période de temps donnée; des objectifs **intermédiaires** décrivant en termes de résultats les comportements favorisant l'atteinte des objectifs terminaux. Des contenus d'apprentissage viennent se rattacher à ces derniers. Désormais, les enseignants savent quel enseignement ils doivent donner puisque les programmes prescrivent des objectifs **obligatoires**. Parmi les programmes en cours d'élaboration et d'implantation, on peut déjà déceler trois manières[13] d'appliquer les nouvelles règles. Premièrement: tous les objectifs terminaux et intermédiaires ainsi que les contenus qui leur sont rattachés sont obligatoires. Deuxièmement: non seulement les objectifs mais le processus ou l'approche pédagogique sont prescrits. Le programme, en ce cas, assume une double fonction: il contient ce qui se trouve habituellement dans un programme et également une partie de ce qu'un guide pourrait suggérer. Troisième cas: les objectifs terminaux sont obligatoires mais non les objectifs intermédiaires et les contenus d'apprentissage.

En fin de compte, les enseignants du secondaire savent clairement ce qu'on attend d'eux dans leur pratique pédagogique: planifier leur enseignement par objectifs, élaborer des stratégies d'apprentissage, évaluer les activités en classe en fonction des objectifs à réaliser.

Le prolongement pédagogique des programmes

Les programmes d'études ne font pas que prescrire. Néanmoins, le risque est grand qu'on retienne ce seul aspect dans la pratique pédagogique du secondaire, tant chez l'administration scolaire que chez un certain nombre d'enseignants. Pour les uns, il est tellement plus facile de contrôler l'activité pédagogique par la vérification de l'atteinte des objectifs. Pour les autres, il est beaucoup plus simple de continuer à «passer la matière» dans un enseignement collectif sans se préoccuper des critères[14] appropriés dans le choix des stratégies d'apprentissage.

12. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, Direction du développement pédagogique, avril 1980.

13. La première manière peut être illustrée par le programme d'économie familiale, 2e année du secondaire, 1981; la deuxième par les programmes de français, langue maternelle; la troisième, par le programme de mathématiques au premier cycle du secondaire.

14. Voir plus haut, page 31.

Règle générale, pour la matière concernée, le programme fait les liens requis avec les finalités de l'éducation, les objectifs généraux du niveau d'enseignement ainsi qu'avec certaines valeurs. De plus, il indique les relations avec le programme antérieur dans la même discipline et, s'il y a lieu, avec d'autres disciplines. Ces rapprochements théoriques appellent, dans la pratique pédagogique, des prolongements concrets. Ils invitent les éducateurs à créer pour les élèves des situations propices aux apprentissages visés par les objectifs. Des guides pédagogiques viendront d'ailleurs aider les enseignants dans cette tâche capitale sans laquelle toutes les bonnes intentions risquent d'être vaines. Ces guides, parce qu'ils font des suggestions pratiques, peuvent aider les enseignants à devenir de plus en plus créateurs. Il est donc à souhaiter qu'aucune interprétation des programmes ne réduise les enseignants au rôle de purs exécutants du système. Au contraire, l'école a un vif besoin de pédagogues actifs, dynamiques et capables d'innover.

4. Une activité pédagogique trop assujettie à l'organisation scolaire

La pédagogie du secondaire est largement conditionnée par les structures et l'organisation de ce niveau d'enseignement. Il ressort de témoignages et de données quantitatives de certaines enquêtes[15] un portrait complexe et plutôt sombre dont les principaux traits apparaissent tantôt signes ou symptômes, tantôt résultats, tantôt causes.

Un grand nombre de directeurs d'école se préoccupent peu de pédagogie. L'administration scolaire occupe presque tout le champ de leurs activités. Quant à eux, les enseignants, pour la plupart spécialistes d'une matière d'enseignement, sont soumis à un régime de mutation qui les force parfois à enseigner en dehors de leur spécialité. Lorsqu'ils sont mutés, ils repartent souvent à zéro ou presque dans une autre discipline.

15. Mentionnons entre autres:

- Les volumes parus de l'enquête sur *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, 1980.
- Le document présentant les données agrégées grâce à l'instrument de perception *Le vécu scolaire dans les écoles secondaire* en 1976-1977, 1977-1978, par Suzanne Fontaine, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, secteur planification, septembre 1980.
- Les statistiques recueillies grâce au questionnaire *L'école, ça m'intéresse*, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, secteur planification, 1979-1980, par Gilles Boudreault.

L'omniprésence des conventions collectives entretient des conflits latents et aigus entre la direction et les enseignants. Nombre d'entre eux réduisent au minimum les mesures d'encadrement prévues dans les conventions alors que les directions soumettent l'organisation scolaire à des normes rigides.

Quant aux élèves, on les classe, on les étiquette. La sélection amorcée au primaire enferme un bon nombre d'entre eux dans des voies en cul-de-sac. Démotivés ou contre-motivés, un nombre trop grand d'élèves deviennent décrocheurs «drop-out» (absence de fréquentation) ou «drop-in» (fréquentation passive) quand ils ne s'adonnent pas à la délinquance.

Les bouffées d'air sont plutôt rares dans un tel contexte. Hormis certaines activités étudiantes où des élèves produisent de remarquables réalisations en certaines écoles, l'ensemble des élèves peut difficilement s'épanouir en groupes et se prendre en main collectivement comme adolescents.

En fin de compte, l'école secondaire semble, à certains égards, contredire dans la pratique les finalités déclarées de *L'école québécoise* qui prône les principes d'une pédagogie active, démocratique, efficace, axée sur l'essentiel.

Parmi les tentatives d'explication et de compréhension de ce phénomène, qui semble échapper aux intervenants du système d'éducation et au système lui-même, il y a celle qui fait de l'école un instrument de reproduction de la société actuelle. Société préoccupée de rendement plutôt que de personnalisation. Société qui requiert plutôt des exécutants que des esprits critiques. Société qui élimine hâtivement de l'école ceux qu'on appelle parfois les «déchets» au profit des forts, capables de franchir avec succès tous les contrôles sélectifs du système.

De telles explications procèdent d'une critique radicale de la société. Trop globales, elles ne rendent pas compte des rapports complexes entre l'école et la société et risquent de démobiliser les éducateurs en les détournant de leurs responsabilités concrètes dans l'école. Le risque de telles analyses c'est qu'elles déplacent sur le plan théorique ce qui exige des solutions pratiques.

Le Conseil ne peut s'en tenir à des explications aussi globalisantes. Il croit nécessaire de faire appel à des explications plus limitées certes mais d'un caractère plus concret. Il s'est exprimé récemment sur des sujets d'une importance capitale pour la qualité de l'activité pédagogique à l'école: celui des rapports enseignants-direction gérés par les con-

ventions collectives [16], celui des rapports élèves-enseignants et, plus largement, celui de l'ensemble de la vie de l'école secondaire [17]. Le Conseil ne retient pas les thèses extrêmes qui découlent de l'habituelle opposition pédagogie — structures. Il ne croit ni à la magie de la pédagogie ni à l'immuabilité des structures. Toutefois, il a confiance dans la liberté de ceux qui vivent dans les structures et qui font la pédagogie. Le Conseil croit qu'il existe des solutions qui pourraient résulter d'une réflexion sur l'amélioration et le renouvellement de la pédagogie.

5. Des pistes de réflexion et d'action

Des indices d'un renouvellement

Des efforts certes encore timides témoignent d'un renouvellement qui pourrait fort bien se propager si on en prenait plus largement conscience et si on les faisait connaître davantage.

Dans certaines écoles secondaires, les éducateurs avouent être parvenus à un point de réflexion où il leur paraît urgent de modifier la situation actuelle. Leur conscience professionnelle les pousse à vouloir joindre des solitudes: la leur, celle des élèves et aussi celle de la direction. Des directions en viennent alors à mieux considérer le rôle important de l'enseignant dans l'activité pédagogique. On découvre qu'une «vraie» relation d'un enseignant avec les élèves constitue un gain net pour la pédagogie. Les enseignants sont motivés; l'absentéisme diminue chez eux; ils demeurent des éducateurs adultes tout en se rapprochant des adolescents. Les élèves découvrent alors qu'on peut être heureux en apprenant, leur motivation s'accroît, on constate moins d'échecs scolaires et, finalement, ils persévèrent dans leurs études. On redécouvre alors que le respect de soi et des autres ainsi que la motivation peuvent être source d'efficacité dans la pédagogie.

Des commissions scolaires ont jusqu'à présent consenti un immense effort dans l'enseignement par objectifs, la spécification des programmes, la planification des apprentissages, l'évaluation plus rigoureuse. Désormais, elles considèrent comme de nouvelles priorités la création d'un environnement formateur, l'identification et le respect des styles d'apprentissage des élèves, de leur rythme, de leurs attitudes, une

16. Voir l'avis du Conseil au ministère de l'Éducation, *Pour une amélioration des ententes collectives,* 14 février 1982.

17. Voir l'avis du Conseil au ministère de l'Éducation, *Vivre à l'école secondaire,* 7 avril 1982.

Voir aussi Conseil supérieur de l'éducation, *Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire,* 9 mai 1980.

diversification des situations d'apprentissage appuyées sur une relation signifiante, source de motivation chez l'élève.

Les nouveaux programmes favorisent l'émergence de telles situations d'apprentissage et tiennent compte de la dimension affective reliée à la dimension cognitive dans tout enseignement. La nouvelle politique d'évaluation donne une place importante à l'évaluation formative et les responsables de l'évaluation se proposent de développer le champ encore trop délaissé de l'évaluation du domaine socio-affectif en pédagogie.

Des indices d'un renouvellement possible de l'activité pédagogique existent donc dans l'école secondaire. Le renouvellement de la pratique pédagogique suppose qu'on apporte également des réponses à d'autres questions d'ordre pédagogique.

Des «voies» à l'intégration

Au secondaire, où la réalité pédagogique s'avère presque toujours un peu plus complexe qu'au primaire, l'abolition des «voies» et l'intégration des élèves en difficulté représentent deux changements qu'on ne peut considérer isolément et dont il ne faut pas minimiser l'importance. Ce double changement exige désormais une réflexion et une action conjuguées de la part des éducateurs.

On ne résoudra pas ce double problème seulement par des mesures pédagogiques. La solution ne pourra non plus être purement administrative. Le compartimentage actuel provient pour une part de la mentalité de «spécialistes» chez les enseignants qui préféreraient , s'ils avaient le choix, enseigner à des groupes homogènes d'élèves forts. Elle dépend aussi de la répartition des tâches des enseignants. Trop d'élèves et de groupes rendent quasi impossible l'attention nécessaire à une relation pédagogique de qualité.

Là où l'on a fait des expériences d'intégration[18], on a tenu compte de plusieurs facteurs: stabilité des groupes appelés «familles», «foyers» ou «cellules», équipes d'enseignants, modification des approches pédagogiques et adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté.

Jusqu'à présent, l'intégration des élèves et l'abolition des «voies» au secondaire ne donnent pas encore lieu à une intégration des champs disciplinaires; les enseignants se retrouvent pour dispenser un enseignement aux mêmes élèves d'un groupe stable. Mais chacun donne encore son enseignement dans «sa» discipline. On peut se demander si

18. Voir, par exemple, Thomas Arsenault, «Mont-Bruno, une polyvalente qui vit l'intégration» dans *Vie Pédagogique*, no 18, avril 1982, pp. 6-8; aussi *Polyvalente du Mont-Bruno*, projet éducatif 1981-1982.

la pluridisciplinarité devrait venir de l'élaboration de programmes communs ou si les enseignants sur le terrain devraient procéder à la mise en oeuvre de «passerelles» entre leurs disciplines respectives. Cette dernière orientation semble le premier pas à poser à travers des expériences vécues.

Néanmoins, les initiatives présentes se rejoignent à travers la réflexion et l'action sur deux plans intimement reliés: la motivation et le développement intellectuel. De tels efforts annoncent une pédagogie renouvelée au secondaire, une pédagogie qui tend de plus en plus à associer le développement intellectuel et le développement socio-affectif.

Une pédagogie de la formation professionnelle

Au moment où le ministre de l'Éducation vient de rendre public un projet de nouvelle politique de la formation professionnelle des jeunes [19], se pose à tous les éducateurs du secondaire le défi d'une pédagogie appropriée de formation à la technique ou à la technologie. À moyen terme, il faudra tantôt intégrer la dimension technique ou technologique dans la formation générale, tantôt développer une formation professionnelle davantage reliée aux exigences de l'emploi. Dans l'immédiat, il est possible de réfléchir sur la pédagogie de la formation professionnelle en dégageant quelques traits des pratiques pédagogiques présentement observables dans l'enseignement professionnel de niveau secondaire.

À ce niveau, on assure présentement un début de formation professionnelle. On ne vise pas à former des concepteurs mais des gens capables d'exécuter une tâche avec précision. C'est pourquoi l'enseignement s'appuie sur **l'imitation** et la **répétition** qui concourent à l'acquisition d'un savoir-faire. Vouloir pousser plus loin la formation technologique suppose qu'on relie davantage l'habileté manuelle et la théorie.

La pédagogie, quant à elle, est presque exclusivement centrée sur la pratique et tend à se confondre avec une **méthodologie**. L'enseignant, lui-même un technicien, se perçoit comme un guide qui apprend à l'élève comment maîtriser la technique et utiliser l'outil.

À la différence de ce qu'on appelle «l'enseignement général», la pédagogie de l'enseignement professionnel est marquée par **l'immédiateté**. Dans ce type d'apprentissage, les résultats sont visibles. L'élève sait rapidement si sa technique est efficace ou non.

19. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle des jeunes,* propositions de relance et de renouveau, 1982, 87 p.

Ces traits de la pédagogie de la formation professionnelle contribuent à son succès auprès de certains types d'élèves fortement orientés vers les réalités technologiques. Il sera important de ne pas l'oublier si on veut prolonger la formation générale et reporter la formation professionnelle après la cinquième année du secondaire.

Un autre aspect de l'activité pédagogique auprès des élèves du secteur professionnel mérite d'être relevé: la relation pédagogique élèves-enseignants est généralement très étroite et continue. Les enseignants sont plus souvent avec les mêmes élèves et, en conséquence, réajustent fréquemment leur pratique pédagogique en fonction des besoins des élèves qu'ils connaissent davantage. La pédagogie pratiquée dans le secteur professionnel bénéficie grandement de riches relations humaines qui se nouent entre les éducateurs et les élèves. Il est nécessaire que cette caractéristique de l'activité pédagogique, encore trop absente ailleurs au secondaire, soit non seulement maintenue mais plus largement répandue.

Synthèse

La pédagogie du secondaire, pratiquée dans l'enseignement par des «spécialistes», souffre de la compartimentation entre les disciplines, du grand nombre d'élèves à rencontrer par l'enseignant, de l'accent mis sur la matière à «faire passer», et de la difficulté d'adaptation aux élèves liée aux modes mêmes d'organisation de l'école. Mais des efforts nouveaux peuvent être identifiés pour regrouper les élèves autrement au premier cycle, leur accorder une attention plus personnelle, soucieuse de toutes les dimensions de leur personne.

L'enseignement par objectifs est venu modifier considérablement la pratique pédagogique des dix dernières années tant sur le quoi que sur le comment enseigner. La venue des nouveaux programmes s'insère dans ce courant en mettant un fort accent sur la diversification des stratégies et des approches pédagogiques. L'évaluation des apprentissages a connu aussi une évolution vers l'approche formative mais des carences demeurent du côté de l'évaluation des dimensions affectives et sociales.

L'application des nouveaux programmes répondra aux objectifs visés si l'on réussit à établir une bonne adéquation entre les intentions éducatives, les moyens pédagogiques, les formes d'évaluation et les modes d'organisation scolaire plus larges.

Des indices de renouvellement de la pratique pédagogique au secondaire indiquent déjà une volonté de changement chez plusieurs: conscience plus développée de la nécessité d'une «vraie» relation entre l'éducateur et l'élève; création d'un environnement plus formateur, plus soucieux des caractéristiques des élèves; relation pédagogique maître-élèves plus suivie, plus valorisante et plus efficace au secteur professionnel. Mais la solution au problème de l'abolition des «voies» et de la nouvelle orientation du régime pédagogique vers les programmes communs et l'intégration des élèves en difficulté demeure un défi qui ne sera relevé que par une recherche constante de nouveaux moyens et de nouvelles attitudes.

CHAPITRE 3: LES PRATIQUES PÉDAGOQIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Dans l'enseignement primaire et secondaire, on a pu faire ressortir des courants dominants et faire apparaître une certaine typologie générale. Dans l'enseignement collégial, par contre, il paraît beaucoup plus difficile de percevoir un profil dominant. Sur le plan pédagogique, l'enseignement collégial demeure un réseau institutionnel où les extrêmes coexistent et où des situations surprenantes pour un observateur extérieur se répètent ici et là.

Devant une situation aussi diversifiée, un portrait tout à fait fidèle demanderait des observations systématiques que personne n'a encore entreprises. Les écrits et les témoignages reçus par le Conseil permettent néanmoins de dégager les principaux traits de l'activité pédagogique de l'enseignement collégial des dernières années, sa situation présente ainsi que des pistes qui mériteraient d'être explorées.

1. Le printemps des cégeps: une grande variété d'approches pédagogiques

De 1967 jusque vers 1972, les cégeps, peuplés rapidement de jeunes professeurs qui ressentaient pour bon nombre d'entre eux encore beaucoup d'affinité avec les étudiants, ont connu l'expérimentation spontanée d'une foule de formules pédagogiques, plus attrayantes et plus participatives que les exposés plutôt «magistraux» qui avaient été de règle jusque-là. Le travail en groupe, les séminaires dirigés, l'enseignement modulaire individualisé étaient essayés simultanément dans diverses matières. Ce fut également une période de grands enthousiasmes pour les moyens audio-visuels: les bibliothèques devenaient des centres de médias. Tout comme dans les autres réseaux scolaires, le corps enseignant du collégial se trouvait fortement sous l'influence de la psychologie de Carl Rogers[1] et de la pédagogie non directive qu'on en tirait à cette époque.

1. Voir plus loin, au chapitre 8, «Non-directivité et intervention pédagogique», p. 123. On situe Carl Rogers à l'origine de la non-directivité en pédagogie.

La nouveauté du cadre favorisait tous les essais; la mentalité dominante faisait plus ou moins l'équation entre: «être bon prof» et «être d'avant-garde». Suivant le témoignage de certains observateurs, il semble qu'on essayait plus facilement à l'époque des formules nouvelles en vue d'intéresser et de motiver les élèves, sans toujours examiner l'ensemble des conditions requises pour tirer pleinement parti de ces formules pédagogiques. Aujourd'hui, à l'inverse, les mêmes observateurs soulignent que les professeurs seraient plus attentifs à mesurer toutes les dimensions d'une formule pédagogique nouvelle; l'innovation devient beaucoup plus planifiée et systématique[2].

2. Seconde phase: consolidation et mise en commun de l'innovation, durcissement institutionnel

La période qui se situe de 1972 à 1977 voit apparaître deux facteurs qui marquent encore les pratiques pédagogiques actuelles à des degrés divers. D'une part, la volonté d'innover se systématise et se pourvoit de moyens. D'autre part, le vécu institutionnel des collèges publics, et par conséquent les pratiques pédagogiques, sont de plus en plus marquées par la «lutte pour le pouvoir».

Louis Gadbois et Paul-Émile Gingras caractérisent ainsi cette période:

> *«On distingue trois phases. Au début, la création et la croissance explosive des cégeps ont obligé le milieu à mettre au point des contenus de programmes et de cours, à créer une pédagogie collégiale à partir des moyens du bord, à valoriser et implanter un secteur professionnel nouveau, à se donner une image publique. **Une période d'euphorie, un peu libertaire, caractérisait ensuite les années grasses de 1972 à 1977: multiplication des postes dans les services pédagogiques, développement des centres de documentation et de média, mouvement Info-Doc[3], programmes de subventions ministérielles.** Depuis lors, la stabilité, l'âge et l'expérience aidant, une préoccupation domine nettement: camper la pédagogie, s'approprier le métier de l'enseignement, comprendre le processus de l'apprentissage[4].*

2. Voir le remarquable ouvrage de Michèle Tournier: *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, Les Éditions du Griffon d'argile inc., 1981, dont la vaste diffusion dans les collèges témoigne de l'intérêt répandu pour une estimation nuancée du mérite et des inconvénients de diverses approches pédagogiques.

3. Il s'agit des carrefours d'information-documentation qui réunissaient à l'époque, à l'instigation de la fédération des cégeps, des professeurs de plusieurs cégeps ayant le désir d'échanger sur les projets novateurs qu'ils conduisaient.

4. Louis Gadbois et Paul-Émile Gingras, *Dossier-souche sur l'innovation pédagogique* (document de travail, 2e version), Montréal, CADRE, 1981, pp. 164-165.

Le programme de subventions de recherche et d'expérimentation instauré de 1972 à 1976, réorienté par la suite vers l'innovation pédagogique, fournit la preuve la plus visible de la diversité des centres d'intérêt des professeurs en vue d'un renouveau qualitatif de leur pratique pédagogique. Dans un document de la direction de l'enseignement collégial qui trace l'évolution de ce programme de subventions, l'auteur présente comme suit ce qui ressort des projets présentés vers 1975:

> *«Centrés précédemment sur des éléments de contenus de cours, les objets de la recherche évoluent désormais vers des intérêts relatifs à des enquêtes sur les attitudes, les besoins, les stratégies pédagogiques; à l'évaluation de méthodes et d'activités éducatives; à l'élaboration de tests de diagnostic et de certains éléments correctifs; ou encore à de nouveaux sujets comme l'impact de l'utilisation de l'audio-visuel, les syles d'apprentissage de l'étudiant, etc.* [5].

Parallèlement, il semble que la même période a vu se manifester au maximum un trait des cégeps encore quelque peu dans l'actualité: une jonction directe entre les questions de pédagogie et les rapports de force. Ce phénomène s'explique peut-être partiellement du fait que le cégep constitue jusqu'à un certain point une chambre de résonance des crises sociales et culturelles.

Quoi qu'il en soit, le débat principal de l'enseignement collégial public s'est trouvé centré, pendant un certain temps, sur les «rapports de force» et leurs diverses implications, de telle sorte que les pouvoirs de défense, de contrôle, pour ne pas dire les pouvoirs de veto et de boycottage, laissent finalement bien peu de place aux possibilités de développement.

Il se trouve ainsi, en 1981, des professeurs qui donnent la note de passage à des étudiants ayant quitté le collège après une semaine de présence au cours d'une session! Dans un collège, on a trouvé l'astuce, pour inciter les professeurs à venir donner leurs cours, d'inscrire leur nom sur un horaire affiché sur la porte du local de cours! Dans certains établissements, les étudiants sont rarement prévenus d'une absence, la direction encore plus rarement. Ce sont là des séquelles d'une période où les «rapports de force», souvent rattachés à des justifications idéo-

5. Louise Des Trois-Maisons, *Dix années d'innovation pédagogique dans les cégeps du Québec*, Québec, ministère de l'Éducation, 1981, p. 13.

logiques, ont réussi à réduire au maximum chez les praticiens l'obligation qui va généralement de pair avec l'exercice d'une fonction dans un service public: celle de rendre des comptes[6].

Les relations entre professeurs et étudiants ont forcément subi l'influence des ces «rapports de force» établis dans les établissements. Il est difficile de mesurer l'effet durable des slogans contestataires du début des années 70. On considère parfois que la liberté d'opinion fortement encouragée a moins contribué à la formation d'un véritable sens critique qu'à la valorisation d'un subjectivisme fort superficiel. La vulnérabilité des enseignants devant des pressions possibles des étudiants ou le désir de «négocier» certaines évaluations a pu effectivement, dans telle ou telle discipline, porter des enseignants à préférer une initiation plus large à un approfondissement plutôt ardu.

Au milieu des années 70, une grande partie du débat a porté, paradoxalement sur **qui** déciderait plutôt que sur **quoi** décider. Depuis, les prises de décisions demeurent difficiles au cégep à cause des divergences existant, par exemple, entre le syndicat et la direction ou encore entre le département et les services pédagogiques.

La créativité pédagogique et l'innovation jouent alors surtout dans les marges et les failles d'un système institutionnel qui fait de tout sujet le moindrement lié à des intérêts particuliers un terrain miné, au sens géologique comme au sens militaire!

Ce phénomène a instauré dans l'enseignement collégial un climat extrêmement fermé, de repli sur soi; ses crises en deviennent incompréhensibles au «monde ordinaire»[7]. Malgré l'atténuation ultérieure de cette problématique du pouvoir, il en reste des traces: l'une des plus évidentes est l'ambiguïté durable des rôles au niveau des organismes officiels de l'institution. Ainsi, par exemple, on risque de se ridiculiser, d'après des gens bien au fait de la situation, si l'on propose que la commission pédagogique, ou, à la limite, le conseil d'administration, débatte des problèmes des étudiants sous l'angle de la pédagogie. Dans un cégep donné, les consignes syndicales font qu'il ne s'est pas tenu une seule réunion de responsables de département depuis 1976. De façon générale, les associations d'étudiants semblent peu intéressées à participer aux organismes officiels qu'ils estiment «bloqués».

6. Les faits rapportés dans ce paragraphe, à titre d'exemples, témoignent d'un malaise réel que le Conseil se propose d'examiner attentivement dans l'étude de l'évaluation sous ses aspects institutionnel, professionnel et pédagogique.

7. L'impression d'une autre planète perdure aussi quant au rôle des administrateurs membres des conseils. La revue «Cégepropos» d'octobre 1981, par les témoignages qu'elle reproduit sur la participation d'étudiants, de professeurs et de parents, montre bien l'impression de vase clos qui saute aux yeux de l'observateur extérieur, qui pense que les administrateurs se font nommer pour administrer au nom de la collectivité et non pour «guetter», au nom de leur groupe d'intérêt d'origine.

Le dynamisme pédagogique qui demeure se trouve donc dissocié des principaux lieux d'organisation et de communication dans l'institution, à des degrés divers selon la vivacité des volontés d'affrontement.

Les séquelles actuelles de ce durcissement institutionnel, étonnant pour un réseau relativement jeune, créent des sentiments d'isolement et parfois de découragement. L'absence quasi totale de contrôle sur le travail des enseignants, dans certains endroits, risque d'engendrer un système à rebours de gratification où une pratique professionnelle négligente ou paresseuse s'en tire à très bon compte; à l'inverse le professeur consciencieux risque de passer pour «zélé».

3. L'horizon présent

Actuellement la problématique d'affrontements directs semble atténuée et dépassée dans la plupart des cégeps. Si elle a engendré des séquelles peu favorables au renouvellement des pratiques pédagogiques, on s'en accomode ou on invente diverses façons de les contourner. En d'autres mots, ces dernières années, la préoccupation pour la pédagogie semble à la fois s'être affirmée davantage, est devenue plus ferme, plus concrète et mieux étoffée de ressources et de moyens. Cette évolution, prometteuse en soi, repose sur des facteurs qui ont modifié les attitudes, amélioré les approches pédagogiques et les moyens didactiques ainsi que les possibilités de perfectionnement des professeurs.

Attitudes et mentalités

Les professeurs de longue expérience ont en général une mentalité dite «classique». Sans exclure qu'ils aient des préoccupations pour la pédagogie, ils demeurent des «gens de contenu», attachés à transmettre avec rigueur un solide corpus de connaissances. À l'inverse, les jeunes professeurs semblent souvent privilégier la communication avec l'étudiant plutôt que d'être d'abord des «transmetteurs de connaissances». Ceci atténue la tentation, fréquente chez les néophytes, de transposer simplement l'enseignement reçu à l'université. Toutefois, les contenus de cours peuvent en souffrir. En réalité, ces deux tendances comportent leurs forces et leurs faiblesses. Ce qui importe, c'est de réaliser un équilibre entre les deux.

Pendant longtemps, les jeunes professeurs de cégep s'affichaient plus volontiers biologistes, psychologues, mathématiciens, chimistes, sociologues, que professeurs de biologie, de psychologie, etc. Ils se

considéraient professeurs comme par accident. Aujourd'hui, se développe de plus en plus la conscience d'être professeur et formateur d'étudiants plutôt que promoteur de la discipline contre vents et marées[8].

Un élément souvent significatif de renouveau est l'instauration, à toute petite échelle, de communications et de collaborations spontanées entre des professeurs de diverses disciplines. Le professeur de mathématiques qui se sentait glisser vers l'engourdissement et l'automatisme s'allie à des interlocuteurs de techniques administratives et instaure des approches plus variées, plus motivantes et moins cloisonnées avec des groupes dont la réaction est éloquente. Le professeur d'anglais apprivoise le département d'informatique et vice-versa. Le physicien et le technicien en électronique font ensemble un bout de chemin en matière de programmes et de méthodes. En bref, chez tous ceux pour qui, «dispenser de l'enseignement» ne se réduit pas à se débarrasser d'une tâche fastidieuse, se manifeste une disposition ouverte et sympathique à la prise en charge des améliorations et des adaptations les plus diverses.

À une plus grande échelle, les mêmes attitudes se manifestent au cours d'événements qui faciliteront la communication. Nous pensons ici aux colloques tenus ces dernières années sur la biologie (1977), les techniques infirmières (1980), la chimie (1980), l'enseignement des sciences (1982). Ainsi, par exemple, «les participants au colloque insistent sur «l'entreprise de formation fondamentale» que doit être la contribution de la chimie à la formation de l'étudiant, sur la relation étudiant-enseignant: accueil, respect du cheminement et du style d'apprentissage, capacité de lecture, motivation, confiance en soi, image de soi, situations difficiles, passages inter-niveaux, connaissance des structures de pensée[9]».

Un dernier aspect mérite d'être souligné quant aux conditions propices à améliorer les pratiques pédagogiques. Il s'agit d'une remarquable capacité d'analyse critique, dont un mémoire présenté au Conseil témoigne.

---

8. Dans «À la recherche de la motivation perdue?» *Prospectives*, 1982, pp. 58-63, Ulric Aylwin analyse les difficultés d'ajustement de rôle qui sont vécues; il montre également comment l'approfondissement d'une culture et d'un savoir-faire pédagogique non dissociés d'un champ d'expertise disciplinaire peut contribuer à la perception de «durer sans régresser» à travers les recommencements perpétuels de la profession.

9. Louis Gadbois et Paul-Émile Gingras, *op. cit.* p. 135.

«On y trouve peu (au Collège), tant chez les enseignants ou professionnels que chez les administrateurs, de véritables spécialistes en pédagogie, mais beaucoup de gens expérimentés, qui acceptent de plus en plus de se remettre en question à la lumière de leur expérience. S'ils sont, règle générale, peu ferrés sur les Rogers et autres Skinner ou Piaget, ils acceptent d'examiner froidement et sans indulgence leurs méthodes, contenus de cours, approches pédagogiques concrètes et modes d'évaluation des étudiants. De plus en plus, les enseignants remettent en question les méthodes et approches pédagogiques qui minimisent le rôle dévolu à l'étudiant dans son propre processus d'apprentissage[10].

Adaption de la pédagogie et soutien

Une très grande partie des efforts et des ressources consacrés explicitement au renouveau de la pédagogie a pour but de diversifier les approches et les méthodes, de façon à les adapter davantage aux besoins. L'examen de projets de développement ou d'expérimentation pédagogique soutenus financièrement par le ministère de l'Éducation confirme cette tendance. En effet, dans l'ensemble des projets répertoriés, plus de la moitié ont porté, soit sur les styles d'apprentissage des étudiants (15%), soit sur les «formules» ou les approches pédagogiques (32%), soit enfin sur les styles d'enseignement (10%)[11].

Une forme particulière d'adaptation de l'enseignement se manifeste de plus en plus: l'attention aux acquis cognitifs antérieurs. Plusieurs professeurs soulignent les effets très bénéfiques d'une vérification et d'un temps de rattrapage pour certains, surtout dans les disciplines où le caractère cumulatif est le plus prononcé. On remarque aussi, dans un domaine comme celui de la langue maternelle, que l'on travaille à corriger des faiblesses et à faciliter l'usage de l'écrit pour approfondir et structurer la compréhension de divers champs de connaissance.

Les professeurs accordent également leur **soutien** aux étudiants en dehors de la classe lorsqu'ils ont besoin d'explications supplémentaires ou de conseils méthodologiques pour leurs travaux; on peut probablement expliquer cette forme d'aide par la souplesse des horaires des étudiants et par le fait que les professeurs disposent de bureaux pour rencontrer les étudiants. Il n'est pas facile de mesurer l'importance de cette pratique dans l'ensemble du réseau; on peut néanmoins affirmer qu'elle a une consistance indiscutable dans certains collèges. Elle con-

10. Collège du Nord-Ouest, novembre 1981.

11. Les autres projets sont regroupés sous les rubriques: objectifs d'apprentissages; ressources éducatives; rendement scolaire; gestion des ressources. *Dix années d'innovation pédagogique dans les cégeps du Québec*, p. 57.

tribue sûrement à l'humanisation de la pédagogie. Pour beaucoup de jeunes qui n'ont pas une assurance à toute épreuve, la présence signifiante d'un adulte est importante, car elle peut aider les étudiants à «passer à travers» au lieu de décrocher, à persister, à se convaincre qu'ils sont capables et à ne pas considérer un échec ou de très grandes difficultés comme une catastrophe insurmontable.

Le soutien pédagogique aux étudiants revêt aussi d'autres formes. À bien des endroits, des chargés «d'aide pédagogique individuelle» se concertent avec les enseignants pour répondre aux besoins des étudiants. Diverses formules s'expérimentent avec des préoccupations convergentes. Le *Répertoire-synthèse des projets inventoriés de recherche et d'expérimentation pédagogiques dans les collèges membres de l'Association des collèges du Québec*[12] témoigne d'efforts analogues.

Les instruments de la pédagogie

L'enseignement collégial s'est de plus en plus appuyé, depuis le milieu des années 70, sur la formulation des objectifs d'apprentissage pour articuler et clarifier ses visées pédagogiques. Cela a contribué à accroître la portée et l'importance du **plan de cours**. Dans beaucoup de collèges, le plan de cours, remis aux étudiants par le professeur au début de la session, répond à plusieurs besoins: il rend plus concret le programme officiel, il présente des modes de travail et des formules pédagogiques adaptés, des modes d'évaluation et indique les travaux personnels qui sont requis de la part des étudiants. Dans le meilleur des cas, le plan de cours représente une sorte d'engagement vis-à-vis de l'étudiant; son élaboration représente une occasion d'échange et de coopération puisqu'il est généralement examiné par des collègues du département et par les responsables de l'enseignement au niveau administratif.

Ces plans de cours ont beaucoup profité de l'amélioration du matériel didactique rendu disponible ces dernières années dans les collèges. Des subventions spécifiques ont facilité de multiples travaux de conception. Un effort systématique de mise en commun a fait connaître des centaines de documents produits, parmi lesquels un nombre important de volumes diffusés par divers éditeurs.

Le perfectionnement professionnel

D'autres signes de vitalité de la pédagogie sont fournis par les programmes de perfectionnement pédagogique qui rejoignent les professeurs de cégep. Le programme PERFORMA, fortement implanté dans la région de Montréal, a en particulier la qualité de répondre directement aux interrogations et aux difficultés concrètes issues de la pratique professionnelle. Dans l'ensemble des 30 crédits de ce programme

12. Voir la 3e version, Montréal, A.C.Q. 1982.

qui conduit au certificat de pédagogie en enseignement collégial, des activités sont offertes aux professeurs de tous les départements, et favorisent un échange très enrichissant. D'autres activités répondent aux exigences particulières d'une discipline. Les sujets sont choisis de telle sorte que des professeurs, après l'obtention des 30 crédits, continuent à participer de façon active à ce type de perfectionnement. L'avantage d'une telle formule repose en grande partie sur le statut professionnel des personnes-ressources qui exercent un rôle de conseiller plutôt qu'une fonction administrative.

Le rôle et l'influence des étudiants

La compréhension de ce qui suscite le dynamisme pédagogique au niveau collégial serait incomplète si l'on ne soulignait pas le rôle et l'influence des étudiants comme facteurs réels d'évolution.

Les étudiants de ce niveau commencent à posséder, en cette fin d'adolescence, des attitudes et des moyens qui constituent en eux-mêmes une force de changement. Plus âgés, plus mûrs, parfois déjà partiellement sur le marché du travail, ils sont en mesure d'aborder les situations vécues au cégep avec un meilleur sens critique, une plus grande autonomie personnelle et un sens de l'action collective plus développé face aux services offerts. En cette période de transition, les étudiants, souvent dégoûtés et démotivés par leurs études scolaires antérieures, éprouvent de nouveaux besoins intellectuels, sociaux et culturels et recherchent, souvent avec dynamisme, les moyens de les satisfaire.

Ce dynamisme se concrétise d'abord à l'égard de l'enseignement reçu des professeurs, lesquels, face aux diverses formes de contestation des étudiants, doivent s'efforcer de tenir compte de certaines exigences légitimes, de repenser les cours, d'en rectifier l'orientation et d'ajuster les pratiques pédagogiques en conséquence. Il se manifeste aussi par des interventions auprès de l'administration et par la participation aux divers organismes du cégep: commissions pédagogiques, départements, etc. Que ce soit à cause de l'action individuelle ou de l'action de revendication des associations d'étudiants, on peut dire que la présence étudiante a été et demeure une force qui contribue aux transformations pédagogiques. Car les étudiants dépassent de plus en plus le stade de consommateurs passifs et s'engagent plus résolument dans l'affirmation de leurs attentes.

Cette présence et cette action des étudiants s'expriment aussi à travers des formes d'expériences pédagogiques diversifiées et souvent neuves.

On peut évoquer, à titre d'exemples, les camps de survie, les études sur le terrain, les concours-voyages, l'aide sociale (collaboration avec les

CLSC), les clubs artistiques, les divers types formels de communication interethniques. Tout cela ne signifie pas seulement un élargissement de l'univers culturel et social des étudiants. Il en découle une dynamique plus nuancée et plus riche de l'action éducative et, pour ce qui est de la pratique pédagogique au cégep, la nécessité d'en tenir compte en diversifiant et en élargissant les points de référence tout comme les modèles d'intervention.

En somme, le rôle et l'influence des étudiants demeurent la cause première de nombreux acquis sur les plans pédagogique et éducatif. C'est avec cette réalité qu'il faut envisager l'avenir, tenter d'intéresser davantage encore les étudiants et de mieux réaliser ainsi avec eux l'action pédagogique requise par les grands objectifs de formation.

4. La formation technique et ses pratiques pédagogiques

La pédagogie du secteur de l'enseignement professionnel s'est développée de façon semi-indépendante et à un degré remarquable dans l'enseignement collégial. Compte tenu de l'ambivalence de l'expression «enseignement professionnel», il est préférable de parler de formation technique. En effet, à l'usage, la distinction entre enseignement général et enseignement professionnel en est venue à recouvrir des clientèles et des types de programmes: concentrations préuniversitaires d'un côté, spécialités techniques de l'autre. L'intention initiale de l'expression signifiait plutôt que tout programme d'études collégiales est à la fois programme de formation de base (personnelle, culturelle, intellectuelle, sociale) et de formation professionnelle. Par exemple, dans le cas d'étudiants de sciences physiques, de la santé, d'administration, etc., le programme du collège constitue l'amorce d'une **formation professionnelle longue** qui trouve son achèvement à l'université.

La formation technique de niveau collégial bénéficie de deux atouts durables dans la pratique pédagogique: d'une part, l'usage quasi universel d'une **pédagogie active**, recourant systématiquement aux stages en milieux de travail, aux ateliers-laboratoires, et fréquemment aux projets de fin d'étude; d'autre part, un type de **relations humaines assez personnalisées, relativement durables** d'une session de cours à l'autre, et stimulantes à la fois pour les étudiants et pour les enseignants. Pratiquement partout, les étudiants en formation technique se rattachent psychologiquement au département qui regroupe les formateurs. Dans les cours de «spécialité», comme on dit, l'assiduité est

très forte et la discipline fait généralement très peu problème. Le professeur, longtemps en contact avec les mêmes étudiants, est en mesure de s'adapter à eux et d'assurer les liens nécessaires entre la théorie et la pratique. Il devient assez naturellement une personne-ressource pour l'étudiant.

Les préoccupations plus strictement pédagogiques portent surtout, semble-t-il, sur la méthodologie et la didactique: comment garder l'attention et l'intérêt en éveil? Comment s'y prendre efficacement pour faire maîtriser les habiletés visées? Face à des questions plus techniques, comme les modes d'évaluation et la validité des instruments d'évaluation, ou face à des questions plus théoriques — processus d'apprentissage, etc. — les enseignants du domaine technique demeurent réticents.

Malgré tous ces acquis positifs, un certain nombre de difficultés et de défis demeurent. L'omniprésence des «rapports de force» et des conflits de pouvoir pèse particulièrement lourd. D'après quelques témoignages[13] recueillis, les situations de crise de toutes sortes ont généralement des répercussions plus fortes et plus durables sur la motivation des professeurs de «technique» que sur celle des autres enseignants.

La formation technique doit par ailleurs constamment se tenir à jour face au changement technologique, et ce n'est pas un mince défi. On y arrive très convenablement, semble-t-il, là où les ressources humaines sont assez concentrées et grâce aux relations qu'on garde avec les milieux de travail et les entreprises. L'organisation de stages pour les étudiants fournit aussi, le cas échéant, des occasions favorables à cette mise à jour. Cependant, celle-ci est plus problématique et plus pénible lorsqu'elle exige un remaniement en profondeur du programme d'une spécialité.

Un des points les plus importants pour la pédagogie de la formation technique réside dans le très difficile ajustement interdisciplinaire entre les connaissances de base où s'enracinent les techniques (mathématiques, sciences de la nature, sciences de l'homme) et l'apprentissage technique proprement dit. Certaines associations multidiscipli-

13. D'après le mémoire présenté aux audiences du Conseil par le Collège du Nord-Ouest (Rouyn, novembre 1981), «depuis 5 ans, les sessions non-écourtées ont été l'exception», et rien ne donne à penser qu'il s'agisse là d'une situation particulière.

naires surmontent admirablement cette difficulté. Cependant, telle n'est pas la règle générale. En conséquence, les «cours de service[14]» des spécialités professionnelles — mathématiques, physique, psychologie, etc. — ont un statut vulnérable. Lorsqu'il faut diminuer le nombre de crédits en révisant un programme, les spécialistes d'une technique seront portés à rogner sur le temps alloué à ces disciplines. Dans les classes, on continuera de se plaindre d'un enseignement trop théorique, non motivant parce que non adapté aux attentes des étudiants et insuffisamment relié aux connaissances techniques qu'ils sont en voie d'acquérir. Une des voies susceptibles de résoudre ce problèmes serait de faire que le programme, conformément à la définition qu'en donnait le rapport Nadeau[15], soit défini comme un ensemble cohérent qui correspond à des besoins de formation précis. On éviterait alors l'agrégat de cours plus ou moins intégrés entre eux et trop dépendants de la compétition de départements qui veulent chacun préserver des postes d'enseignement.

5. Pistes de renouveau à explorer

S'il est vrai que le souci d'une pratique pédagogique honnête, c'est-à-dire consciente de ses carences et de la nécessité de s'améliorer constamment, a plus ou moins perdu son droit de cité dans des organismes officiels comme la commission pédagogique, il semble que le département constitue, à certains endroits, et pourrait constituer de plus en plus un lieu d'animation pédagogique, un lieu non seulement d'échange et d'analyse, mais également de concertation pour l'action.

En outre, les ressources mises à la disposition des équipes enseignantes pour des projets novateurs sont de plus en plus susceptibles de servir à des projets qui rayonnent au-delà du groupe restreint qui les prend initialement en charge. Il y a beaucoup à espérer d'une concertation qui, dans un réseau non cloisonné, s'applique à multiplier des efforts systématiques d'évaluation visant à résoudre les problèmes les plus communs et les plus graves.

---

14. On appelle «cours de service», par opposition implicite à «cours obligatoires» ceux qui font partie du programme d'une spécialité ou d'une concentration, sans être dispensés par le département regroupant les spécialistes de la principale discipline: ainsi par exemple, cours de mathématiques pour les techniques administratives, de biologie pour les techniques infirmières, de statistiques pour les techniques forestières ou les sciences humaines, etc.

15. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Collège, rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975.

Le soutien pédagogique aux étudiants comporte un ensemble de tâches qui appelle un engagement pédagogique véritable. Il ne suffit pas d'afficher des heures de présence, au cas où... Il faut prévenir les élèves qui courent à la catastrophe, les inviter à faire le point. L'enseignement correctif de la lecture, la vérification de la maîtrise des prérequis, l'utilisation de l'évaluation formative, l'aide dans l'usage de la documentation, voilà autant de facettes du soutien pédagogique qui ont leur place au cégep sans lui appartenir en exclusivité.

Le renouvellement constant de la formation technique, compte tenu du changement technologique incessant, représente de toute évidence un défi considérable. Un autre défi tout aussi important consiste à assurer l'unité et la convergence globale d'un programme, au-delà des particularités de chaque discipline; sur ce point les réalisations sont encore marginales. Les responsables de spécialités professionnelles sont très conscients des améliorations nombreuses et possibles que pourrait fournir toute jonction plus étroite entre les divers enseignements, notamment à partir d'une concertation interdisciplinaire. Tout donne à croire que les concentrations préuniversitaires bénéficieraient aussi de tels échanges. La commission pédagogique d'un collège pourrait naturellement constituer un lieu de convergence des préoccupations de tous, un lieu qui englobe les efforts des départements et qui les invite à joindre leurs efforts.

Synthèse

La vie des cégeps a connu une période initiale de grande effervescence, de tâtonnements et d'incertitude dans la recherche des approches pédagogiques. Peu à peu, en même temps que se clarifiaient et se consolidaient les acquis pédagogiques durables, se développait un durcissement des rapports de force personnel-direction qui reflétait certes la société ambiante mais qui favorisait assez peu le développement pédagogique concerté à l'échelle du cégep. Il en est résulté une forme de repli sur soi et une paralysie des organismes pédagogiques dont les effets durent encore.

L'horizon présent est porteur toutefois de facteurs de changements intéressants et prometteurs: tendance à mieux équilibrer contenu et pédagogie dans l'enseignement; collaborations interdisciplinaires plus fréquentes; multiplication des projets d'expérimentation pédagogique et de soutien aux élèves; plans de cours mieux développés; formes de perfectionnement mieux adaptées aux besoins des professeurs, etc.

De surcroît, la formation technique de niveau collégial se caractérise par une pédagogie active et des relations humaines assez personnalisées et durables. Mais l'équilibre demeure difficile à réaliser entre la formation générale de base et l'apprentissage technique proprement dit.

Tant pour une exploitation systématique de l'expérience pédagogique des dernières années que pour le développement pédagogique futur, les départements devraient devenir les lieux par excellence de vie pédagogique renouvelée, concertée et orientée vers un meilleur soutien aux étudiants, une évaluation plus systématique des apprentissages et des formes plus poussées d'enseignement interdisciplinaire.

CHAPITRE 4: APPROCHES PÉDAGOGIQUES DANS L'ÉDUCATION DES ADULTES

L'éducation des adultes comprend une diversité considérable d'activités. Bon nombre d'entre elles ont leur équivalent dans l'éducation des jeunes. Ce n'est pas tellement l'«objet» ou le «contenu» des programmes qui en fait un domaine relativement autonome et original du vaste secteur de l'éducation. L'originalité de l'éducation des adultes tient plutôt à ses modes de communication et à ses approches pédagogiques. On tentera ici, à partir des champs d'activités les plus connus, d'identifier les pratiques pédagogiques les plus importantes et les courants de pensée qui les inspirent.

1. Les activités de formation générale

Les activités de formation générale des services d'éducation des adultes comprennent des apprentissages fort semblables à ceux qui sont poursuivis dans les programmes d'études du primaire et du secondaire et dans certains programmes préalables à une formation professionnelle. Ces activités peuvent être suivies à temps partiel comme à temps plein. Dans la pratique, la «formation générale» passe par tous les degrés possibles d'adaptation aux besoins des adultes. Il arrive parfois — mais c'est là l'exception — que l'on utilise intégralement auprès des adultes des programmes d'études et des méthodes d'enseignement conçus pour les plus jeunes. La plupart du temps toutefois, les programmes et les méthodes sont adaptés et s'inspirent d'un souci réel d'individualisation de l'enseignement. Une telle individualisation a alors des répercussions profondes sur le vécu de l'étudiant, sur l'organisation de l'enseignement et sur le rôle même de l'éducateur.

En effet, l'individualisation de l'enseignement suppose d'abord la reconnaissance des acquis de l'adulte et le respect de son rythme d'apprentissage. Le contenu des programmes se structure généralement autour d'objectifs d'apprentissage précis, ce qui facilite une évaluation appropriée tout au long du processus pédagogique. De plus, l'individualisation de l'enseignement amène l'éducateur à jouer davantage un rôle de guide et d'animateur que celui de tranmetteur de connaissances.

En outre, l'influence de la conception organique de l'éducation est très marquée dans le domaine de la formation dite générale des adultes. Elle se manifeste aussi dans d'autres secteurs, tels ceux de l'animation communautaire et d'accueil et de référence[1].

Les objectifs retenus par plusieurs services d'éducation des adultes sont aussi influencés par la conception organique: ces objectifs ont trait aux conditions faites aux adultes dans leur processus d'apprentissage ainsi qu'aux rapports qui doivent s'établir entre les adultes et les formateurs:

- l'adulte est le premier responsable de sa formation et en est le principal agent. Toute intervention de support ou d'aide doit tendre vers l'actualisation de cette responsabilité;
- l'activité éducative doit permettre à chacun d'apprendre à son rythme et selon sa façon particulière d'apprendre;
- le processus d'apprentissage doit primer sur les programmes, les formateurs, les méthodes, les instruments, l'évaluation...;
- l'activité éducative doit tenir compte de toutes les dimensions de la personne qui apprend et favoriser une intégration significative des apprentissages;
- tout processus éducatif doit tenir compte des acquis antérieurs de l'usager;
- toute démarche de formation, pour être valable, doit permettre à celui qui s'est formé d'appliquer concrètement ce qu'il a appris.

La conception organique de l'éducation a eu deux effets principaux sur l'éducation des adultes. D'abord, la compréhension du rôle de l'éducateur s'est transformée; la commission d'études sur la formation des adultes a très bien traduit cette évolution:

> *Le rôle de l'éducateur consiste (...) à favoriser, directement ou indirectement, par la mise en place d'un environnement éducatif adéquat, le développement d'un processus intégré et autonome*

1. «L'accueil et référence consiste à aider un individu ou un groupe aux prises avec un problème à acquérir des connaissances sur lui-même, sur sa situation, sur sa démarche, à en prendre conscience, à libérer ses capacités d'agir et à trouver ses références.» Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *Qu'est-ce que l'accueil et référence?* septembre 1980, p. 4.

d'apprentissage et la poursuite d'objectifs délibérément recherchés par le jeune ou l'adulte, individuellement ou en groupe. (...) Pour désigner ce rôle émergent, plusieurs voient en l'éducateur un «facilitateur» ou un «animateur pédagogique[2].»

La conception organique de l'éducation a aussi permis d'établir en éducation des adultes des rapports étroits entre apprentissages formels ou systématiques et développement personnel. L'opération SESAME («sessions d'enseignement spécialisé aux adultes par le ministère de l'Éducation»), de 1967 à 1972, allait en ce sens, en mettant l'accent sur la communication et l'animation des groupes[2].

En fin de compte, la conception organique conduit à privilégier le développement de l'autonomie, au niveau des apprentissages, pour déboucher éventuellement sur une capacité accrue d'entreprendre des actions et de prendre en charge des problèmes vécus dans un environnement donné.

2. L'alphabétisation des adultes

L'alphabétisation des adultes constitue un aspect de la formation générale qui mérite d'être traité à part. Depuis quelques années, on déploie des efforts considérables pour s'attaquer à l'analphabétisme et les pratiques pédagogiques qui ont été développées dans ce domaine se distinguent radicalement de celles qui servent auprès des jeunes.

Les initiatives prises relèvent d'une part d'organismes autonomes par rapport au réseau scolaire et d'autre part de certains services d'éducation des adultes. À des degrés divers, l'objectif d'alphabétisation est englobé dans une visée sociale plus large; il fait souvent partie d'une stratégie de promotion collective et de réinsertion dans les institutions sociales du travail, du droit, de l'économie et de la politique. Les objectifs de croissance personnelle et de formation individuelle sont aussi poursuivis dans ces programmes.

Les éducateurs engagés dans l'alphabétisation des adultes insistent à peu près unanimement sur le lien qui doit être assuré entre les apprentissages de connaissances et le vécu affectif des personnes impliquées. Ces dernières doivent vaincre des appréhensions considérables avant

2. Gouvernement du Québec, *Apprendre: une action volontaire et responsable* (abrégé), 1982, p. 23.

de décider d'entreprendre un programme d'apprentissage de la langue écrite. L'enseignant doit, surtout au début, s'employer à entretenir la confiance en soi souvent vacillante chez l'analphabète et tabler sur la volonté d'échapper à la dépendance.

La didactique qu'appliquent les enseignants et les animateurs bénévoles a ceci de particulier que l'habileté à lire, la capacité d'écrire et l'enrichissement du vocabulaire restent constamment liés de façon très étroite. On s'efforce de ne pas s'en tenir à des exercices spécialisés sur un seul de ces savoir-faire qui sont à la base de la maîtrise de la langue. De plus, le vocabulaire traité, au lieu d'être préétabli artificiellement, est tiré de l'expérience et des situations de vie des gens.

Une session typique de travail d'alphabétisation comprend une grande partie de travail autonome où l'**enseignement mutuel** en petites équipes tient une place importante. Le formateur répond aux demandes d'explication et intervient en fonction de la diversité des rythmes de progression et de la nature des difficultés rencontrées. Son rôle est d'autant plus efficace qu'il travaille auprès de petits groupes.

Un temps de travail collectif, qui rassemble tout le groupe autour d'une tâche commune, doit s'ajouter à celui prévu pour le travail autonome. Ce recours au travail autonome et au travail collectif témoigne d'une volonté de faire appel le plus possible aux ressources des participants. Le style même de fonctionnement du groupe, de l'atelier, de la «classe», plus directement qu'ailleurs, vise à développer l'autonomie et la capacité d'apprendre et d'entreprendre.

3. L'éducation populaire

Les aspects les plus originaux des pratiques pédagogiques de l'éducation des adultes résident probablement dans leurs rapports avec l'expérience et l'action. L'éducation populaire en témoigne très clairement.

Les cours d'éducation populaire qu'offrent les services d'éducation des adultes rejoignent environ 200 000 adultes et portent sur plus de 125 thèmes. Les services élaborent ces cours en fonction des demandes exprimées par les adultes eux-mêmes. On en arrive ainsi à un large éventail d'activités pédagogiques en rapport avec des domaines d'activités fort diversifiés tels que la couture, l'alimentation, la formation économique, les relations humaines, la préparation à la retraite, le développement de la personnalité, les langues vivantes ou l'initiation au budget.

En outre, un soutien particulier est apporté à plus de 1 000 associations qui oeuvrent à la modification de certaines situations dans le sens des aspirations de leurs membres. Tel est le cas de certains organismes comme les ACEF, l'AFÉAS, l'UPA, les coopératives, les cercles de fermières, les groupes de l'âge d'or et les associations d'assistés sociaux. Il convient ainsi de souligner les expériences remplies de richesse que l'on peut observer dans les organismes volontaires regroupant des consommateurs, des travailleurs, des locataires, des créateurs culturels, des parents d'élèves ou encore des usagers des médias.

Quand des travailleurs victimes d'accidents se rassemblent et conviennent collectivement d'un objectif d'auto-éducation qui vise à la fois la santé, les conditions de travail et le domaine juridique, on fait face à une volonté de tenir compte de l'expérience et de passer à l'action.

Entre ces programmes et ceux poursuivis chez les plus jeunes, la différence est radicale du point de vue pédagogique. Dans le cas des jeunes, la connaissance des faits est minime, il faut d'abord les assimiler afin de parvenir à une compréhension plus approfondie. Chez les adultes, les faits sont non seulement connus mais vécus. L'éducation devient alors un moyen parmi d'autres d'agir sur une situation donnée.

Quand une association comme l'AFÉAS anime le milieu rural sur la question du rôle des femmes dans l'entreprise familiale, elle se réfère à un type d'éducation essentiellement basée sur l'expérience vécue. Il en est de même des programmes d'éducation syndicale qui portent, par exemple, sur les problèmes concrets de santé vécus par certains travailleurs.

L'éducation populaire se caractérise par le rapport très direct qui s'établit avec l'action à entreprendre. Dans la mesure où elle s'enracine dans la reconnaissance de problèmes liés à l'expérience vécue, elle engendre des changements de mentalité et le développement d'habiletés qui peuvent permettre de résoudre des problèmes et de réaliser certaines réformes. Les projets d'éducation des adultes, fort éloignés de la scolarisation systématique, sont le fait d'organismes fort divers et poursuivent des objectifs non moins importants dans les domaines politique, économique, écologique, artistique, culturel ou social[3].

3. La thèse développée par M.R. Grégoire au sujet des jeunes, dans *La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions.* (Québec, MEQ, 1981) rappelle que ce point de vue n'est pas non plus totalement étranger à l'éducation des jeunes.

L'éducation populaire se définit souvent en fonction d'un objectif de promotion collective. En plus de constituer une finalité comme telle, la promotion collective influence le choix des moyens et nécessite une pédagogie où l'adulte en situation d'apprendre n'est pas dissocié de son environnement physique et humain et des rôles qu'il est appelé à jouer dans la société: travailleur, consommateur, citoyen, père ou mère, partenaire dans un couple.

Les visées de promotion collective présentes dans l'éducation des adultes postulent au point de départ une approche critique, à travers des situations problématiques pour un ou plusieurs groupes. Le développement de la capacité d'analyse critique en vue d'une prise en charge appartient bien au champ de l'éducation. L'action visant la mobilisation, la propagande ou l'endoctrinement est d'un autre ordre: elle ne fait ordinairement que peu ou pas appel à l'esprit critique.

L'éducation populaire est éminemment vulnérable. Elle dépend beaucoup de l'émergence de leaders et d'animateurs dans les divers milieux. Elle est aussi sujette à critiques: certains ridiculiseront des champs d'activité qui sont objectivement à la limite des loisirs culturels et techniques (voir le procès du «macramé-power»!) et ne comprendront pas ce qu'ils représentent en termes de développement personnel et de promotion collective. Le «contact» avec les milieux économiquement faibles, peu habitués à tirer parti des ressources de la collectivité, demeure difficile. La réponse à leurs besoins demande une exploration patiente et imaginative de diverses approches[4].

De façon plus globale, on ne peut que reconnaître la «mouvance» de ce secteur spécifique d'activités qui doit subir des pressions politiques et idéologiques et résister aux engouements passagers.

4. La formation professionnelle des adultes

Sous ce chapitre, on soulignera quelques aspects remarquables de la pédagogie mise en oeuvre dans la formation professionnelle offerte aux adultes et correspondante à celle donnée aux niveaux secondaire et collégial.

4. Voir à ce sujet *Les services d'éducation des adultes, un espoir pour les personnes défavorisées*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982.

Lorsque cette formation se fait dans les services d'éducation des adultes, elle repose sur un rapport qui s'établit entre les partenaires gouvernementaux du secteur éducation, ceux du secteur main-d'oeuvre et les partenaires économiques directement concernés. Ce rapport assure généralement une correspondance étroite entre les programmes et les pratiques du milieu de travail.

Dans la formation professionnelle offerte en industrie, on trouve des situations fort différentes. Certaines entreprises veulent qualifier des employés à un degré supérieur[5]. Elles disposent d'instructeurs techniquement très qualifiés et les conseillers pédagogiques des services d'éducation des adultes qui collaborent avec eux fournissent une expertise complémentaire en matière de méthodes, d'évaluation, de moyens didactiques.

D'autres entreprises moins équipées en ressources ont besoin d'être grandement aidées si elles veulent pouvoir organiser les programmes de formation qui leur sont nécessaires. Les conseillers pédagogiques interviennent alors dans la conception d'un programme et dans la formation d'instructeurs techniques.

La formation professionnelle des adultes, qu'elle soit offerte en institution ou dans l'industrie, s'appuie sur l'expérience des participants et donne souvent de ce fait des résultats très intéressants. Le travailleur acquerra, par exemple, la compétence de technicien d'une façon tout autre que celle utilisée pour former un jeune. Il travaillera directement à la solution de problèmes qui lui sont familiers. Il pourra approfondir sa compréhension de la technologie et des règles scientifiques de base en s'appuyant sur la connaissance des façons de procéder dont il ignorait plus ou moins jusque là l'explication théorique.

La formation professionnelle des adultes se caractérise par un grand pragmatisme et une certaine latitude par rapport aux règles institutionnelles. Cela permet de s'ajuster de très près aux besoins, de travailler dans une perspective de «formation sur mesure[6]».

5. Pensons aux banques, aux compagnies d'assurances, aux usines qui installent des machines à contrôle numérique, à des changements technologiques dans les mines, les papeteries...

6. Un document du ministère de l'Éducation la caractérise comme suit:

   - «C'est une formation qui s'appuie sur des mesures, des mesures de situation de départ des adultes, des projections les plus précises possible de leur situation après le cours, des estimés les plus précis possible de l'écart entre la situation actuelle et la situation attendue et du programme de formation apte à combler cet écart». *Éducation des adultes et développement*, mai 1981, p. 14.

Néanmoins, la formation professionnelle des adultes n'est pas sans problèmes. Les multiples juridictions dont elle dépend, et les variations locales, régionales ou nationales de la conjoncture économique provoquent de multiples difficultés. Les responsables de programmes de formation sont aux prises avec des problèmes considérables du fait que les besoins de l'économie en main-d'oeuvre ne recouvrent pas totalement et nécessairement les besoins de la main-d'oeuvre. La jonction entre la formation personnelle et sociale et la formation technique n'est pas facile à assurer.

Certaines caractéristiques de la formation professionnelle des adultes intéresseront tous les éducateurs engagés dans le domaine de la formation professionnelle: souplesse et pertinence des programmes, environnement industriel comme moyen et lieu de formation, jonction des expertises techniques et pédagogiques. Il y aurait beaucoup à tirer, par exemple, pour la formation professionnelle des jeunes, de l'expérience accumulée des conseillers pédagogiques en formation professionnelle des adultes et des conseillers pédagogiques pour la formation en industrie.

5. Questions d'orientation

Une réflexion très riche a constamment accompagné l'évolution et la diversification des pratiques pédagogiques en éducation des adultes. Les éducateurs d'adultes ont analysé les diverses conceptions de l'éducation et de l'apprentissage. Leur réflexion a aussi porté sur l'étroite interdépendance entre les visées ou les finalités de l'éducation et les «façons de faire» ou les moyens choisis. Enfin, leur réflexion pédagogique a contribué aussi à mettre en relief cette jonction directe qu'il faut assurer entre les questions posées par la société et les questions d'éducation. Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur ces questions qui s'adressent tout autant à l'enseignement primaire et secondaire et à l'enseignement post-secondaire dit «régulier» qu'à l'éducation des adultes.

Deux questions méritent d'être soulignées car elles émergent des pratiques particulières à l'éducation des adultes: l'impératif de répondre aux besoins de la façon la plus adaptée et la perspective de l'éducation permanente.

Répondre aux besoins comme difficulté et comme priorité

La pédagogie des adultes s'est graduellement définie autour d'un impératif, beaucoup moins simple qu'il ne paraît: répondre aux besoins. Les «activités d'accueil et de référence» et la «formation sur mesure» visent à répondre aux besoins de la façon la plus adaptée possible.

Répondre aux besoins paraît facile et évident si l'on considère exclusivement l'objet d'un apprentissage. On n'enseigne pas le solfège à celui qui veut apprendre la soudure, pas plus qu'on n'enseigne le russe à celui qui veut devenir un bon instructeur de hockey! Mais lorsqu'on essaie de s'entendre sur un mode de transmission ou un mode d'apprentissage, répondre aux besoins devient beaucoup moins simple. Cela oblige en effet à tenir compte en même temps de tous les éléments suivants:

- le développement de l'autonomie;
- la réduction de la distance qu'il y a fréquemment entre des besoins perçus sans réflexion critique, plus ou moins conditionnés socialement, et des besoins plus «authentiques», plus profonds et qui ne sont pas toujours conscients;
- la tentation du moindre effort qui invite à constituer **a priori** programmes, structures, modes d'accès, système d'évaluation, régimes de relations de travail des formateurs, puis à laisser le client tirer son épingle du jeu comme il le peut.

Il faut éviter d'isoler ces éléments, par exemple en contestant et réinterprétant trop les besoins exprimés spontanément, au risque de les nier nier en dernière analyse. L'éducateur peut aussi, au nom de l'autonomie des étudiants, être tenté d'atténuer ses interventions au détriment des apprentissages spécifiques qui sont visés.

La perspective de l'éducation permanente

La perspective d'éducation permamente[7] a inspiré la réflexion de la dernière décennie en matière d'éducation des adultes. Il convient de rappeler ici comment les principaux traits des pratiques pédagogiques auprès des adultes sont en affinité avec la philosophie de l'éducation permanente.

7. Le Conseil a exprimé récemment un point de vue relativement global sur diverses conséquences d'une optique d'éducation permanente. Voir *Éléments d'une politique d'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente;* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978.

L'expression «éducation permanente» désigne un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif. Dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente qui s'établit entre ses actions et sa réflexion. L'éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s'étendre à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir et peut s'acquérir par divers moyens et favoriser le développement de tous les aspects de la personnalité. Le «non-scolaire» est loin de signifier «non éducatif». C'est pourquoi l'éducation des adultes demeure un champ privilégié de créativité pédagogique, où la frontière est très perméable entre les ressources proprement scolaires et tout un ensemble d'autres ressources qui peuvent contribuer grandement à la formation de tout adulte.

Synthèse

L'éducation des adultes tire son originalité plus de ses modes de communication et de ses approches pédagogiques que de son contenu.

En effet, la pédagogie de l'enseignement aux adultes est généralement plus personnalisée, plus centrée sur les besoins véritables et la participation des adultes. Cette pédagogie est également plus rigoureuse en matière d'évaluation. Le rôle de l'éducateur s'en trouve transformé et il en résulte un meilleur équilibre entre les apprentissages formels et le développement personnel global des adultes.

L'alphabétisation des adultes bénéficie particulièrement de cette approche pédagogique stimulante et engageante. Il en est de même pour ce qui est de l'éducation populaire, champ de formation le plus rapproché des problèmes vécus par les adultes et le plus susceptible de susciter des formes inédites d'action et de promotion collectives. La formation professionnelle des adultes bénéficie aussi des mêmes principes dynamiques d'adaptation aux besoins, de souplesse des programmes, de pragmatisme immédiat.

Tous les efforts faits depuis 15 ans pour répondre aux besoins immédiats «sur mesure» laissent encore insuffisante la recherche des moyens de répondre à des besoins individuels ou collectifs plus profonds.

C'est sous le signe du concept d'«éducation permanente» et dans la recherche de voies pédagogiques inédites — à l'intérieur du système scolaire comme à travers les possibilités de formation qui lui sont extérieures — qu'il faut envisager l'avenir de l'éducation des adultes.

CHAPITRE 5: LA PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ

Traditionnellement, la pédagogie n'occupe pas une place importante à l'université. Cette institution de haut-savoir, principalement tournée vers la recherche, exerce cependant un rôle d'enseignement dont l'importance croît depuis que de jeunes adultes et adultes d'expérience y accèdent en plus grand nombre. Les uns et les autres veulent accéder à la connaissance qui s'élabore et se préparer à exercer une profession dans la société. Avec les professeurs, ils contribuent de plus en plus à la mise en oeuvre d'une activité pédagogique aux traits bien caractéristiques et sur lesquels des universitaires ont déjà fait porter leur réflexion[1].

1. La prédominance d'un enseignement de type «magistral»

Une pratique courante

Le professeur d'université, pourvu de diplômes de doctorat ou de maîtrise dans sa discipline et dans des spécialités connexes, tient trop souvent pour acquis que la «pédagogie» s'adresse à des étudiants censément autonomes.

Il communique, comme spécialiste, avec des étudiants encore non spécialisés en considérant que ces derniers ont normalement achevé leur formation de base au niveau collégial. Il se soucie de transmettre un savoir plus que de varier les stratégies pédagogiques. Cette pratique répandue conduit à utiliser, entre autres formules pédagogiques, celle de l'enseignement «magistral»[2].

Parfois, l'enseignement magistral correspond à l'exposé d'un chercheur qui livre en quelques heures le fruit de plusieurs années de travail. Plus couramment, le professeur donne un exposé assorti de compléments d'information pour répondre à des questions des étudiants. Dans les salles de cours qui ne regroupent pas plus d'une trentaine d'étudiants, cette pratique rend possible une rétroaction de la part des étudiants surtout lorsque l'enseignement magistral se complète par un encadrement où le professeur tient compte des caractéristiques individuelles de chaque étudiant.

1. Voir par exemple dans la *Revue des sciences de l'éducation*, Document série 4, «Méthodologie et technologie de l'éducation, La pédagogie de l'enseignement supérieur», Québec et Ottawa 1976.

2. Voir Michèle Tournier, *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, Les Éditions du Griffon d'argile inc., 1981, pp. 23-36. Voir aussi Marc Gagnon, *Le cours magistral*, Université de Montréal, Service pédagogique, 1982, 62 p.

La prédominance de l'enseignement de type magistral varie selon les départements, selon les cycles et selon les disciplines. Si l'approche magistrale est de loin la plus utilisée au premier cycle, elle tend à diminuer d'une manière sensible au deuxième cycle, principalement en sciences humaines. Mais même si à ce niveau d'autres formules, comme le séminaire par exemple, sont employées, on continue de pratiquer l'enseignement magistral dans près de la moitié des cas en sciences pures, en sciences appliquées et en administration[3]. Un rapport inédit soumis au Conseil lors de ses audiences confirme la prédominance généralisée de l'enseignement de type magistral et laisse entrevoir l'utilisation limitée d'autres approches pédagogiques: discussions, activités dirigées, études de cas[4]. Au troisième cycle, la «direction de thèse» se pratique toujours sous la supervision d'un tuteur, dans l'esprit de la tradition universitaire.

Le statut du professeur et son insertion dans un département influencent sa pratique pédagogique. Les chargés de cours, par exemple, de plus en plus nombreux dans certaines universités, ont un statut précaire et leur rattachement à un département est plutôt ténu. Leur présence, limitée trop souvent à leurs heures de cours, ne facilite pas un type d'intervention pédagogique autre que le cours magistral.

Des expériences pédagogiques

Le choix de telle ou telle pratique pédagogique repose pour une bonne part sur l'initiative individuelle des professeurs puiqu'il n'existe pas de structure formelle de perfectionnement en pédagogie universitaire. La plupart des professeurs ne possèdent ni attestation d'études, ni diplôme en pédagogie ou en sciences de l'éducation et ne se sont jamais inscrits à des cours ou à des programmes de perfectionnement. Ceux qui ont modifié leur pratique l'ont fait, soit pour des motifs pédagogiques, soit pour s'ajuster aux demandes des étudiants, ou encore parce qu'ils étaient contestés par ces derniers.

Malgré cette formation pédagogique limitée des professeurs d'université, on peut relever un certain nombre d'expériences et d'innovations pédagogiques[5]: télé-université, simulation avec ordinateurs, enseigne-

3. Voir Gouvernement du Québec *Commission d'étude sur les universités,* Comité sur l'organisation du système universitaire, partie III, mai 1979, pp. 89-93.

4. Rapport d'un groupe de travail du syndicat des professeurs, Université de Sherbrooke, 12 mars 1982.

5. Voir *IDEES* (innovations, démarches, expériences dans l'enseignement supérieur), juin 1976, vol. I, n° 2, «L'innovation dans les universités»; mai 1977, vol. II, n° I «Les stratégies de l'innovation pédagogique».

   Voir aussi *Les actes du colloque sur la pédagogie universitaire,* Université de Montréal, service pédagogique, 1979.

ment par contrats, autodidaxie assistée, solution de problèmes, enseignement modulaire et individualisé, audio-tutorat, etc. Ces expériences ne portent pas seulement sur des formules pédagogiques ou des techniques éducatives. Elles visent aussi pour certaines d'entre elles l'ensemble des processus d'apprentissage: élaboration et évaluation de programmes, évaluation des apprentissages et des objectifs d'enseignement, croissance personnelle des étudiants, etc. Ces expériences n'évacuent pas l'enseignement magistral mais le complètent. L'enseignement de type magistral conserve sa pertinence et demeure, en bien des cas, comme nous l'avons souligné, une formule économique et efficace.

2. Des lieux de réflexion et d'animation pédagogique

Des services de pédagogie universitaire

Depuis 1969, certaines universités du Québec se sont dotées de centres ou de services de pédagogie universitaire. Les premiers de ces centres furent: le Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval, le Centre for Learning and Development de l'Université McGill, le Service de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal et le Service pédagogique de l'Université de Montréal.

Ces centres et services de pédagogie universitaire poursuivent sensiblement les mêmes objectifs d'amélioration de la pédagogie[6]. On peut regrouper leurs activités principales autour de l'animation et de l'assistance en pédagogie. Concrètement, les services de pédagogie universitaire assument ces tâches de multiples manières. Ils apportent aux professeurs qui veulent donner plus de cohérence à leur enseignement une aide dans la définition de leurs objectifs, dans l'utilisation de méthodes et de techniques, dans la détermination d'un mode d'évaluation. Ils leur offrent des consultations spécialisées et des banques de ressources, afin de promouvoir chez eux le développement d'un processus pédagogique. Par ailleurs, l'enseignement par objectifs occupe de plus en plus le champ pédagogique universitaire. On espère ainsi, qu'au lieu de se centrer d'une manière à peu près exclusive sur la transmission des connaissances, l'attention du professeur se tournera graduellement vers les méthodes de travail et les apprentissages des étudiants. En définitive, le but visé c'est d'amener le professeur à s'interroger sur sa pratique pédagogique ainsi que sur des questions pédagogiques plus générales comme l'intégration de la théorie et de la pratique, la compatibilité

6. Voir *La pédagogie de l'enseignement supérieur*, p. 47.

des styles d'enseignement et des styles d'apprentissage cognitifs, la réduction de l'écart entre les théories pédagogiques et la pratique pédagogique quotidienne.

Pour donner plus d'ampleur à leur action, les services de pédagogie universitaire publient une revue, *Pédagogiques*[7]. Cette revue de l'Association internationale de pédagogie universitaire rend possible une réflexion pédagogique qui déborde les limites d'une université et d'un pays. L'action conjuguée des services de pédagogie et de ceux de la recherche donne lieu à des colloques ou à des «écoles d'été» ouverts à tous les professionnels de l'enseignement supérieur.

Une situation précaire et contestée

La situation de ces centres et de ces services demeure néanmoins précaire notamment en ces temps de compressions budgétaires. Leur précarité tient aussi au peu d'importance que leur accordent trop de professeurs et d'administrateurs. En outre, l'espoir de bénéficier de tels services demeure assez mince dans certaines universités. L'absence ou la suppression d'un service de pédagogie universitaire prive les professeurs d'un support qui leur serait pourtant nécessaire dans leur activité pédagogique.

À côté des expériences inspirées par les services de pédagogie universitaire, certains professeurs s'adonnent à ce qu'ils appellent eux-mêmes le «termitage». Contestant les visées des services pédagogiques qu'ils jugent trop tributaires d'un modèle pédagogique techno-systémique, ces professeurs, à l'instar des termites, grugent pour ainsi dire de l'intérieur ce qu'ils considèrent comme la tranquille immunité de l'université traditionnelle.

C'est, par exemple, un professeur qui organise un séminaire de recherche avec l'assistance d'étudiants considérés comme des pairs; c'est un autre qui invite quelques anciens étudiants à titre de personnes-ressources; c'est un autre qui publie des travaux d'étudiants dans des revues habituellement réservées aux professeurs; c'est aussi un professeur qui sort de son isolement et partage «ses» étudiants avec un professeur d'une autre discipline. Ce sont, en fin de compte, quelques professeurs et quelques étudiants qui contestent à leur manière les pédagogies dominantes en proposant des pédagogies qu'ils veulent plus humanisées ou plus conscientisées. D'aucuns peuvent considérer ce phénomène comme marginal. À sa manière toutefois, le termitage

7. Publiée depuis janvier 1976, cette revue est devenue, en septembre 1980, l'organe officiel de l'Association internationale de pédagogie universitaire.

amène les professeurs à s'interroger sur leurs pratiques routinières et concrètement à expérimenter d'autres pratiques, à emprunter d'autres avenues.

3. Le contexte de la relation professeur — étudiants

L'importance du statut et du nombre des étudiants

La clientèle universitaire exerce de diverses manières une influence importante sur la relation professeur — étudiants et par conséquent sur l'activité pédagogique tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de cours.

Le statut même des étudiants, très diversifié, introduit dans la réalité pédagogique universitaire un facteur d'hétérogénéité considérable. Adultes, jeunes adultes, hommes et femmes, étudiants à temps plein ou à temps partiel, tous se côtoient à l'université. Ce phénomème permet de constater «que les étudiants qui se consacrent à plein temps à leurs études et qui n'ont pas de travail rémunéré constituent un groupe d'importance, il est vrai, mais tout de même **un** groupe ou **une** catégorie d'étudiants parmi d'autres [8]». Par conséquent, la clientèle universitaire se compose de plusieurs catégories d'étudiants pour qui l'étude n'est qu'une de leurs activités. **Cette hétérogénéité produit des différences notables quant à la maturité intellectuelle, aux attentes et aux motivations.** La disparité dans les expériences des adultes et des jeunes adultes crée un impact important sur la pratique pédagogique universitaire. De telles différences pèsent lourdement sur l'approche pédagogique du type «magistral» lorsque l'on sait qu'une certaine homogénéité du groupe est requise pour que cette approche puisse être efficace [9].

La population étudiante est faite de clientèles fort diversifiées. Elle est fortement marquée par les phénomènes actuels de «massification» et de dépersonnalisation qui s'ensuivent. Le phénomène des grands nombres avec lequel doit composer aujourd'hui l'enseignement universitaire joue à l'encontre d'une activité pédagogique universitaire plus personnalisée. En dehors des cours marqués par le morcellement des programmes, l'université est peu souvent pour les étudiants le lieu de leurs activités d'apprentissage: soulignons que moins de la moitié d'entre eux poursuivent leurs travaux à l'université en dehors des heures de cours [10].

---

8. P. Dandurand et al., *Conditions de vie de la population universitaire québécoise*, Département de sociologie de l'Université de Montréal, mai 1979, inédit, p. 64.

9. Voir Michèle Tournier, *op. cit.*, p. 45.

10. P. Dandurand, *op. cit.*, p. 93.

Un déplacement de la contestation étudiante

Le caractère multiforme de la clientèle universitaire explique peut-être l'évolution qu'a connue la contestation étudiante et qui conditionne largement l'activité pédagogique à l'université. Après avoir porté sur le plan économique, puis sur celui de la participation aux prises de décision, «**les luttes et aussi les négociations portent maintenant sur la vie même des départements et sur ce qui est vécu au niveau des cours: elles concernent de plus en plus la pédagogie, l'orientation, le contenu et la qualité des cours, les exigences, le mode d'évaluation, etc.**[11]». Les relations professeurs — étudiants sont de celles qui prévalent habituellement en période de négociations. Elles conduisent jusqu'à remettre en question les objectifs d'un département. Dans le cas des chargés de cours, l'évaluation des professeurs pratiquée par les étudiants contribue encore davantage à la précarité du statut de ces professeurs dont le rattachement à l'université est déjà très ténu.

Plutôt que de s'enfermer dans une lutte de pouvoir, certaines innovations pédagogiques ont tenté de répondre aux réclamations des étudiants en utilisant, par exemple, la formule du contrat pédagogique, dans un effort de plus grande personnalisation et d'individualisation des programmes et des cours[12].

D'autres formes de contestation étudiante, développant des contre-modèles, trouvent à l'université un terrain propice d'expression et parviennent à influencer l'orientation et les contenus de la pratique pédagogique courante. De nouveaux programmes et de nouveaux cours ont ainsi été introduits. Le mouvement écologiste a pénétré le milieu universitaire. On entend de plus en plus parler de «déprofessionnalisation». De nouveaux modèles professionnels apparaissent, comme la médecine préventive et la médecine communautaire. En sciences de l'éducation, on connaît les expériences de pédagogie ouverte et les remous causés par la pédagogie de conscientisation.

4. La formation pratique[13] et la pédagogie

Vraisemblablement pour répondre plus adéquatement aux nouveaux besoins, on a opté fort souvent pour une formation pratique «hors campus». En éducation (formation des maîtres), dans les sciences de la santé ou dans les sciences appliquées, la formation pratique, notamment pour les stages qui en font partie, a permis de développer une

11. *Ibid.*, p. 215.

12. Voir la revue *Pédagogiques*, vol. 1 n° 1, septembre 1980, pp. 4 et ss.

13. Toutes proportions gardées, ce type de formation s'incrit dans la suite de la «formation professionnelle» du secondaire et de la «formation technique» du cégep.

pédagogie particulière. Les diverses demandes exprimées par le marché du travail et l'émergence d'orientations pédagogiques différentes ont permis que **cette formation pratique se vive aujourd'hui de diverses manières.**

Dans certaines régions où 90% de la clientèle étudiante fait déjà partie du marché du travail[14], le souci de répondre le plus rapidement possible aux besoins de l'entreprise fait appel à une transmission de connaissances «pratico-pratiques». Une réponse collée à de telles attentes ne permet pas d'assurer une véritable formation fondamentale. Rappelons en outre, que la transférabilité des savoirs pratiques s'avère nécessaire pour permettre aux jeunes professionnels notamment de s'ajuster à la mobilité de plus en plus grande des emplois.

D'autres expériences universitaires se poursuivent en lien étroit avec l'industrie. Là encore, on n'hésite pas à modifier la pratique usuelle des stages. Le «régime coopératif [15]», par exemple, prévoit dès le début de la formation une alternance aux quatre mois entre les sessions d'études sur le campus et les stages en industrie.

Qu'elle se poursuive en régime coopératif ou dans des stages «classiques» sous la responsabilité de l'université, la formation pratique repose sur une pratique pédagogique qui comporte ses défis propres. L'intégration de la théorie et de la pratique demeure le défi majeur de la formation universitaire. Certes, les programmes de formation professionnelle supposent que les cours théoriques soient donnés en tenant compte de leur application ultérieure. Mais il n'est pas dit que cela modifie d'emblée le rôle traditionnel de l'université et la forme de l'intervention pédagogique des professeurs. On remarque souvent une césure entre les cours théoriques qui assurent le savoir transférable et les stages pratiques qui donnent des réponses concrètes à des problèmes concrets.

Pour résoudre cette importante question et éviter la rupture entre l'aspect pratique et l'aspect théorique de la formation professionnelle, plusieurs efforts sont tentés. Ainsi, on remplace des cours par des stages **là où ces cours risquaient de n'être que des discours théoriques peu efficaces pour assurer des objectifs de développement d'une conscience sociale**, en médecine communautaire, par exemple. La pratique du tutorat tend à remplacer certains cours magistraux pour assurer une formation personnelle et professionnelle continue, grâce à un enseignement clinique mieux ajusté à de petits groupes d'étudiants. Des sta-

14. C'est le cas du Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois.

15. Pratiqué à l'Université de Sherbrooke depuis 1966.

ges «par phases» permettent aux étudiants d'accéder graduellement à leur profession depuis l'année préparatoire jusqu'à leur insertion dans la vie professionnelle. Enfin, pour mieux assurer l'intégration de la science fondamentale et de l'art du clinicien, des facultés réunissent dans une même unité d'enseignement des chercheurs et des cliniciens, de telle sorte que la formation professionnelle associe les indispensables découvertes de la science et les exigences d'une pratique tournée vers le service que la société réclame.

5. Des changements à envisager

L'action patiente de renouvellement et de ressourcement de la pédagogie universitaire rejoint un nombre de plus en plus considérable de professeurs, particulièrement dans les facultés ou écoles professionnelles. L'université n'a pas encore massivement pris parti pour la pédagogie[16], mais elle ne pourra éviter de répondre à cette question qui se pose aujourd'hui d'une manière pressante.

L'une des premières conditions à réaliser pour modifier la pratique pédagogique consiste à modifier la conception que se font les professeurs de leur rôle en rapport avec leur statut. Pour bon nombre d'entre eux, celui qui possède la science a également la compétence nécessaire pour la transmettre. Et l'on apporte, à l'appui de cette affirmation, l'exemple des chercheurs qui sont aussi de bons professeurs.

Cependant, les faits tendent de plus en plus à démontrer que la pédagogie, même à l'université, a sa place. Cette façon de voir émerge à partir du moment où on cesse de considérer l'étudiant universitaire sous l'angle d'un prototype et lorsqu'on cherche à répondre aux besoins réels de clientèles fort diversifiées.

Dans une université où l'on a interrogé les professeurs sur l'éventualité d'un perfectionnement pédagogique, près de 80% d'entre eux se déclaraient disposés à se perfectionner[17]. On envisagerait sans doute un perfectionnement semblable à celui qu'offre PERFORMA dans les cégeps, où l'on aborde, à l'intérieur de sessions courtes, des questions relevant de la pratique pédagogique courante. L'on ne tient pas forcé-

16. Le Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval, par exemple, qui existe depuis 1972, a rejoint environ 400 professeurs sur 1 150 professeurs réguliers, sans compter les 800 chargés de cours.

17. «Rapport du groupe de travail du Syndicat des professeurs de l'Université de Sherbrooke» présenté au Conseil lors de ses audiences de mars 1982.

ment à une formation plus longue sanctionnée par un diplôme en pédagogie[18].

Cependant, l'importance qu'accorde l'université à l'enseignement par rapport aux autres composantes de la tâche du professeur conditionne ce souci de perfectionnement. L'université engage la plupart des professeurs pour **enseigner** dans la spécialité de leur discipline. Or, on voit rarement un professeur accéder au «titulariat» ou à l'agrégation pour des motifs pédagogiques liés à la qualité et à l'originalité de son enseignement. Les refus d'avancement dans la carrièrre professorale sont presque toujours motivés par un jugement porté sur la recherche ou par le nombre de publications scientifiques du candidat. Tant que l'on considérera pour ainsi dire l'enseignement universitaire comme un «mode mineur» dans la carrière universitaire, il sera difficile de convaincre les professeurs de consentir des efforts de renouvellement de leur pratique pédagogique[19].

6. Des orientations possibles

Quelles que soient les mesures administratives ou syndicales qu'on pourra adopter dans un avenir proche ou éloigné pour modifier les «comportements universitaires», certaines orientations méritent d'être proposées.

La première vise à dépasser la transmission des connaissances dans les cours universitaires. Comme le rappelait la Commission d'étude sur les universités, «la formation universitaire doit viser à apprendre à l'étudiant à penser par lui-même, à lui communiquer la capacité de se former lui-même, plutôt qu'à couvrir toute la matière[20]».

Une seconde orientation vise à développer une approche pédagogique qui permette de resituer les disciplines dans un ensemble plus vaste où les divers champs disciplinaires se rejoignent et favorisent une formation intégrée. Une telle pédagogie est susceptible de favoriser — autant chez les professeurs que chez les étudiants — l'esprit de synthèse, la

18. Marc Gagnon dans la *Revue des sciences de l'éducation*, «Les universitaires sont-ils compétents?» fait une intéressante suggestion de perfectionnement diversifié, pp. 22-30.

19. Voir l'avis du Conseil au ministre de l'Éducation sur *Le rôle du professeur d'université*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, octobre 1982.

20. Gouvernement du Québec, Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, partie III, 1979, p. 81.

discipline intellectuelle et l'interdisciplinarité. C'est ce que réalisent certaines facultés, comme la médecine, par exemple, qui joignent l'expérience à la solution de problèmes dans un cadre pédagogique intégrant plusieurs spécialités et disciplines.

La réflexion sur l'amélioration de la pédagogie universitaire peut être amorcée au moment même de l'élaboration des programmes quand se posent des questions comme les suivantes: aménager un ensemble de cours à partir d'un tronc commun ou à partir de cours puisés dans diverses facultés? former des groupes à partir des seuls choix des étudiants ou constituer des groupes de formation professionnelle? Selon les réponses données à ces questions, les approches pédagogiques peuvent différer considérablement en raison des choix de cours et des regroupements d'étudiants.

L'avenir de la pédagogie universitaire repose, en fin de compte, bien plus sur une réflexion engagée dans une pratique que sur une utopie sans lendemain projetée trop radicalement sur l'ensemble d'une institution. L'innovation pédagogique n'est pas absente de ce haut-lieu du savoir, même si l'on y doute encore qu'il soit pertinent de transformer la pratique universitaire. On peut souhaiter, en guise de conclusion, que l'université, souvent source de renouvellement pédagogique pour d'autres niveaux d'enseignement, retire pour elle-même le bénéfice d'un tel renouveau.

Synthèse

La pédagogie a toujours occupé une place seconde à l'université. Elle s'y caractérise au premier cycle par l'enseignement de type magistral et collectif assez peu soucieux des caractéristiques individuelles des étudiants. Au deuxième cycle, les formules commencent à se diversifier.

Une grande part de l'évolution pédagogique qu'on peut quand même déceler à l'université est le fruit de l'initiative personnelle des professeurs face aux exigences des étudiants. Dans certains cas, des innovateurs isolés pratiquent le «termitage» pédagogique de leur milieu et suscitent des approches pédagogiques neuves. Mais les services de pédagogie universitaire jouent un rôle de plus en plus diversifié et efficace auprès des professeurs, même si leur existence demeure fort précaire et menacée.

Les étudiants, tant par leur diversité et leur maturité que par leurs capacités de contestation, ont un impact sur la pratique pédagogique universitaire et ils contribuent souvent à atténuer les phénomènes de «massification» et de dépersonnalisation de l'enseignement. Leur contestation se déplace de plus en plus vers les dimensions pédagogiques des services universitaires et est souvent à l'origine de modèles nouveaux.

La pédagogie de la formation pratique demeure une question qui appelle des approches radicalement nouvelles: formation «hors campus» en milieu de travail, régimes coopératifs, stages «par phases» conduisant à l'insertion dans la vie professionnelle, etc.

Toutefois, la pédagogie, assumée à des échelles réduites à divers paliers ne fait pas encore l'objet d'un parti pris massif par l'université. Une action s'impose vers le changement d'attitudes à l'égard du rôle pédagogique du professeur et vers des formes de perfectionnement adaptées aux besoins des professeurs. À cette fin, il faudra en arriver à dépasser la transmission des connaissances, à situer celles-ci dans des ensembles plus vastes et à créer une réflexion pédagogique collective bien centrée sur la pratique concrète.

Deuxième partie

Avenues de renouveau pour l'activité pédagogique

Jusqu'à maintenant, le Conseil s'est employé à discerner ce qui caractérise les pratiques pédagogiques en usage aux divers niveaux ou secteurs du système scolaire. Il a voulu s'en tenir aux traits les plus visibles et les plus courants de l'activité pédagogique. S'il a procédé à un tel tour d'horizon c'est pour pouvoir mieux répondre à la question suivante: où est-il à la fois possible et souhaitable d'aller à partir de la situation existante?

Cette interrogation qui ne peut avoir de réponse globale et définitive est tournée vers le proche avenir et concerne tous les éducateurs. Le Conseil propose une réflexion susceptible de **guider des choix** que la nécessité d'agir, d'instruire et d'éduquer impose de faire. La pratique pédagogique sera maintenant abordée sous des dimensions qui sont communes à plusieurs niveaux ou secteurs d'enseignement plutôt que sous l'angle de chacun d'entre eux. Une telle approche intégrée n'interdit pas à chacun de faire la transposition nécessaire au contexte qui lui est particulier.

L'amélioration de la pédagogie peut résulter de démarches de recherche et de réflexion fort différentes. Une première possibilité réside dans **l'examen de divers modèles pédagogiques et dans le choix aussi éclairé que possible d'une orientation** qui rattache une pratique pédagogique à une conception de la connaissance, de la personne et de la société. Ce premier type de démarche place au premier plan le débat sur les finalités de l'éducation et incite les éducateurs à réfléchir et à discuter sur leurs croyances pédagogiques.

Un second type de démarche part d'une **prise de conscience des problèmes qui prévalent dans les écoles** et vise deux objectifs. Le premier consite à aborder les grands problèmes généraux — par exemple les milieux défavorisés, les abandons précoces, la non-motivation des jeunes — et à mettre de l'avant des correctifs d'ensemble. Le second, plus immédiatement pragmatique, se centre sur le choix de moyens pédagogiques plus variés, plus raffinés et plus efficaces dans l'intervention pédagogique quotidienne.

Une réflexion **prospective** en pédagogie se concilie facilement avec ces types démarches. En réalité, il y a complémentarité et non exclusion. Ainsi, chaque démarche apporte sa contribution à la solution des problèmes pédagogiques rencontrés dans les écoles. Dans cet esprit et en tenant compte de ce qui a été observé, cette seconde partie du rapport recherche ce qui est réalisable et souhaitable à partir de certaines interrogations sur l'évolution des pratiques pédagogiques et sur la nature des moyens qui devront supporter l'effort des prochaines années. Plutôt que de privilégier un seul moyen ou une seule ligne d'évolution pédagogique, le Conseil préfère en explorer un certain

nombre, laissant aux éducateurs le choix des moyens qui leur permettront d'améliorer constamment leurs pratiques pédagogiques.

CHAPITRE 6: LES EFFETS IMPLICITES DE LA PÉDAGOGIE SUR LES ÉLÈVES ET LES ÉTUDIANTS

Le reflet implicite des valeurs

L'effort constant et multiforme de renouveau qui se manifeste dans les divers réseaux scolaires provient, en partie, de l'analyse critique de ce que la pratique pédagogique communique implicitement ou à l'insu des enseignants. En effet, toute façon de faire dans l'enseignement produit inévitablement des effets positifs ou négatifs, des résultats éducatifs ou anti-éducatifs. La prise de conscience de ces «implicites» permet de faire face lucidement à la contradiction que l'on peut alors déceler entre ce qui est communiqué implicitement et ce qui est poursuivi explicitement.

En effet, en même temps qu'elle transmet des connaissances, l'école inculque des valeurs, inspire des schèmes de conduite. Il y a plus: le choix des connaissances à transmettre, la façon d'enseigner valorisent tel type de comportement, déprécient tel autre. L'école peut encourager, par exemple, chez l'élève une attitude passive, l'inviter à s'incliner devant l'autorité du «maître». Elle peut, au contraire, stimuler l'esprit critique, inviter l'élève à se construire une personnalité indépendante, responsable. L'école instruit et en même temps elle éduque au sens fort du mot, c'est-à-dire qu'elle façonne la personnalité de l'élève. Or, dans ces démarches, dans la transmission du savoir comme dans la formation de la personnalité, la société est présente, elle agit, elle intervient dans le choix des matières à enseigner et des valeurs à inculquer.

La réflexion sur le «curriculum caché»[1] («hidden curriculum», suivant l'expression de la recherche anglo-saxonne) a bien fait ressortir en particulier les effets d'une sorte d'«industrialisation» de l'école[2]. On tate alors que le cloisonnement des activités, la segmentation du temps, la spécialisation des fonctions, la multiplication des simples rôles d'exécutants conduisent graduellement les élèves et le personnel à des attitudes conformistes plutôt qu'à l'affirmation de soi, l'originalité, des rapports humains plus personnels...

1. On trouvera dans l'article de Stephen Richer: «Toward a Radical Pedagogy» dans la revue *INTERCHANGE*, vol. 12, n° 4 (1981), pp. 46-63, une analyse particulièrement lucide de l'individualisme et de la coopération, de l'égalitarisme et de l'esprit critique du point de vue du «curriculum caché».

2. Les examinateurs de l'OCDE, passant en revue les politiques d'éducation des quatre grandes régions du Canada, ont été particulièrement frappés par le degré poussé d'«industrialisation» de l'école. Voir *Canada. Examen des politiques nationales de l'éducation*, Paris, OCDE, 1976, pp. 115-120.

Nombre de messages passent donc dans la façon d'agir, dans le vécu quotidien à l'école. La forme est indissociable du contenu. L'organisation de l'établissement d'enseignement, le climat général tout comme la façon de «faire la classe», de donner un cours, de diriger un laboratoire ou une activité exercent une influence. **La pédagogie n'est pas neutre.** Chaque pédagogie se réfère consciemment ou non à une conception de la personne humaine. À la réflexion, on constate que toute pratique pédagogique reflète implicitement des **valeurs** de divers ordres. Dégageons quelques exemples qui sur le plan intellectuel et sur le plan social montrent bien que l'implicite trahit parfois l'explicite. Ainsi, sur le plan intellectuel, alors qu'on invitera l'élève à réfléchir, à suivre un raisonnement logique et à se donner une pensée personnelle, l'élève, influencé par l'attitude de l'enseignant, tentera de deviner ce que celui-ci semble désirer qu'il dise, écrive, ou paraisse penser. Dans la pratique pédagogique quotidienne, les valeurs intellectuelles — sens critique, conscience du non-savoir, rigueur du raisonnement et de l'explication — ont naturellement une place prépondérante. Cependant, on ne les cultive pas toujours par la façon de faire en classe.

Sur le plan des valeurs sociales, la discordance entre le discours officiel et la pratique est fréquente là aussi. Il arrivera par exemple que le maître enseigne explicitement l'écoute de l'autre sans par ailleurs la pratiquer lui-même. Ou encore, on expliquera la théorie et les principes de la démocratie tout en pratiquant un certain despotisme. Ainsi, la distorsion entre le «dit» et le vécu de l'école rend souvent difficile aux jeunes l'apprentissage de leurs droits et de leurs responsabilités civiques ou encore leur participation à l'organisation de leur milieu.

La façon d'enseigner mérite donc réflexion et examen critique, car **elle témoigne de valeurs qu'on gagne à rendre explicites, afin de les harmoniser avec les objectifs d'éducation que l'on veut poursuivre.**

Problématique du pouvoir

En éducation, le terme «maître» possède un sens qui peut varier d'un interlocuteur à l'autre, d'un milieu à l'autre. Il peut évoquer maîtrise, achèvement d'un art, incarnation d'un modèle: il peut aussi signifier domination du maître sur l'élève ou l'étudiant. Se pose alors tout le problème du «pouvoir» en éducation, notamment aux niveaux de l'enseignement obligatoire.

En certains milieux, les phénomènes de pouvoir joueront jusqu'au point où toute réciprocité dans la communication entre maître et élève sera rendue impossible. Les problèmes quotidiens de discipline, vécus de plus en plus difficilement par certains enseignants, risquent même de conduire à des réflexes d'agression. La relation pédagogique est souvent compromise, du fait de la routine, de la fatigue, de la tentation

du moindre effort, de la violence ambiante, et risque alors de se transformer en une **relation de domination**.

L'élève et le concept de normalité

Un des pièges qui guette toute pratique pédagogique est de considérer l'élève sous l'angle de ce que l'on considère normal, en excluant tout ce qui sort de l'ordinaire. Ce qui est **normal** ou ce que l'on considère comme tel devient la règle. Se trouve alors exclu ce qui sort de l'ordinaire, de la moyenne.

Plus un élève ressemble aux autres, plus son univers culturel et son univers social rejoignent ceux de l'éducateur, moins alors se posent de problèmes. Au contraire, plus l'élève s'affirme dans sa personnalité et dans son comportement et plus il diffère de son éducateur, moins il s'accomodera des critères de normalité, plus l'adaptation à l'école sera difficile.

En somme, on use d'une perception réductrice de l'élève et de l'étudiant et on oublie que celui-ci, qu'il soit jeune ou adulte, aspire à la reconnaissance de sa personnalité, de son vécu, de sa valeur comme personne, et qu'il refuse qu'on ne le considère que par rapport à sa «production» ou à son rendement scolaire. Ainsi, des enseignants de certaines disciplines comme les mathématiques et les sciences «font échouer» par principe un pourcentage appréciable de leurs élèves, qu'ils soient bien préparés ou non, sous le prétexte de maintenir leur réputation de «bons» professeurs. On se contente parfois de séparer ceux qui peuvent aller loin et ceux qui ne le peuvent pas, de bien les classer plutôt que d'apporter une aide personnalisée à ceux qui en ont besoin. L'école en arrive alors plus à éliminer et à sélectionner qu'à permettre à chacun de se développer selon son potentiel.

Se baser sur le rythme moyen, la performance moyenne, l'acquis culturel antérieur moyen, comme **norme**, conduit souvent à des comportements de rejet et d'exclusion. Cette mise à l'écart des jeunes au nom d'une norme scolaire est une forme de marginalisation qu'il faudrait bannir de l'école.

Par ailleurs, l'enseignant qui voit d'abord dans ses élèves des personnes différentes, originales et qui méritent respect, fera tous les efforts nécessaires pour que l'échec dans une discipline ne conduise pas à un échec scolaire plus global et permanent ou, ultimement, à un échec humain. C'est pourquoi, lors de l'étude de «cas» de certains élèves avec ses collègues, il résistera à la tentation de les considérer comme des marginaux. **Faire en sorte que les difficultés scolaires des élèves soient surmontées à temps et n'engendrent pas des échecs humains, voilà une préoccupation qui devrait inspirer toute pratique pédagogique.**

Les problèmes des élèves: un défi pour la pratique pédagogique

Réfléchir sur les conséquences de sa pratique pédagogique, qu'elles soient plus ou moins explicites, est, pour l'individu comme pour le groupe, un puissant outil de relance, de renouveau, d'exploration d'autres «possibles», d'amélioration de la pédagogie. Une telle réflexion permettra d'autant plus de renouveler sa pédagogie et de la rendre efficace qu'elle reposera sur une analyse des problèmes concrets que rencontrent les élèves.

Ainsi, on comprendra mieux cette **carence de motivation** qui serait endémique chez plusieurs dans une grande partie du système scolaire. La démobilisation face aux tâches scolaires provient peut-être, pour les personnes qui la vivent, d'un rapport trop ténu entre les activités en classe et le vécu des jeunes, entre ce qu'on leur fait faire et ce qu'ils sont. L'ennui, la pratique du moindre effort manifestent visiblement alors un état d'inadaptation latente qui pourra se transformer en une inadaptation très grave.

Travailler avec des élèves peu motivés est difficile et peut devenir éprouvant pour l'enseignant au point de susciter chez lui démission ou indifférence face à sa classe. L'effet sur l'élève n'en est que plus grave encore. Celui-ci éprouve alors le sentiment de n'être pas écouté lorsqu'il a besoin d'explications, de ne pas être suivi dans son cheminement scolaire, de manquer d'encouragement dans l'effort, de ne pas trouver dans l'école quelqu'un à qui parler de «son» problème. Les enquêtes sur la perception par les jeunes du secondaire du climat de leur école révèlent un portrait assez gris à cet égard[3]. Un effort doit être entrepris pour recentrer la pratique pédagogique sur les problèmes des personnes et des groupes et pas seulement sur la question des moyens, des méthodes et de l'organisation.

La question de l'école et de ses responsabilités face aux milieux économiquement faibles pose un problème fondamental à la pratique pédagogique. Ces milieux nous invitent à diriger notre attention sur les caractéristiques des personnes et les problèmes propres aux personnes qui en font partie et sur la cohérence entre les objectifs visés et les moyens pédagogiques utilisés. Il faut en prendre conscience et en faire l'analyse non pas tant sous l'angle des difficultés qui se posent alors à l'école mais bien sous l'angle des problèmes qui se posent aux personnes et aux groupes concernés. C'est pourquoi les pratiques pédagogiques gagneraient à suivre la règle suivante: connaître et reconnaître les étudiants défavorisés comme des personnes ayant leur identité propre et ne plus confiner la pédagogie aux difficultés qui se posent à l'éducateur.

3. Pour une analyse plus raffinée, voir l'avis du Conseil *Vivre à l'école secondaire. Un printemps d'embâcles et d'espoirs,* 7 avril 1982.

La préséance accordée aux personnes plutôt qu'à l'organisation scolaire conduira les éducateurs à opter pour une évaluation qui renforce la responsabilité de l'apprenant, s'adapte au cheminement des apprentissages de ce dernier et l'aide à cerner ses points d'achoppement.

Il importera d'aider le plus grand nombre à progresser au maximum, compte tenu de leur personnalité, plutôt que de «couvrir» à tout prix le programme. Si l'enseignant se sent subordonné au programme, l'élève devient doublement subordonné... Si l'enseignant maîtrise et domine le programme, **l'attention à l'élève** guidera son enseignement: la découverte et la compréhension du processus d'apprentissage seront alors davantage au centre de l'activité pédagogique.

Synthèse et prolongements

Par des métaphores comme «l'école de la rue» ou encore «l'école parallèle», on désigne principalement tout ce qui influence les attitudes, les conceptions et les comportements dont l'enfant ou l'adulte s'imprègnent graduellement par l'expérience vécue quotidiennement.

La prise de conscience d'un «programme caché» dans le vécu scolaire renvoie à un phénomène semblable. Au-delà de l'objectif particulier d'une leçon, d'un exercice de laboratoire ou d'une activité, la pratique pédagogique recouvre, de façon souvent implicite, des attitudes, des conceptions de la réalité et des valeurs qui ne sont pas toujours explicites et qui gagneraient à le devenir. Seule une pratique pédagogique empreinte de lucidité, d'esprit critique, peut permettre de saisir et clarifier cette réalité.

Cet effort de lucidité invite à adopter une perspective analogue dans la considération des problèmes à résoudre. L'attitude non critique consiste à subir les problèmes comme des inconvénients pour le pédagogue, à déplorer leurs effets sur l'école, le collège, etc. L'attitude critique, au contraire, considère les problèmes d'abord en fonction de ceux qui les vivent: élèves lents, jeunes démotivés ou désorientés, élèves surdoués, enfants de langue étrangère, adultes forcés de se reconvertir sur le plan professionnel, jeunes ou adultes arrivant difficilement à s'extérioriser et à dialoguer, etc. On a trop tendance à se replier sur les difficultés que posent aux éducateurs et à l'école les problèmes rencontrés par des personnes et des groupes face à l'apprentissage, à la formation, au développement personnel et à la compétence à acquérir. Il importe au contraire de considérer ces problèmes comme des défis pour la pratique pédagogique.

CHAPITRE 7: LES GRANDS COURANTS DE PENSÉE SUR L'ÉDUCATION

L'analyse de la pratique pédagogique invite à se situer par rapport aux courants de pensée sur l'éducation. Malgré leur caractère plus englobant et plus théorique, ces courants aident à comprendre, à remettre en question et à orienter la pratique pédagogique.

La réflexion portera sur deux sujets: une brève rétrospective des courants pédagogiques et les divers enjeux de tout choix entre des modèles pédagogiques.

1. Rétrospective

Au Québec, l'intérêt porté à l'éducation, depuis les travaux de la Commission Parent, est demeuré très vif: les débats sur cette question n'ont pas manqué. Nous n'avons pas l'intention de rappeler tout ce qui s'est dit au cours des vingt dernières années non plus que tout ce qui s'est fait. La brève rétrospective qui suit essaie simplement de faciliter la compréhension de la situation actuelle en rappelant quelques grands courants de pensée pédagogique qui se sont manifestés au Québec.

Des courants de pédagogie active et humaniste

La pédagogie active et coopérative

Le règlement n° 1 du ministère de l'Éducation fut la première manifestation concrète de la volonté de réformer l'enseignement primaire et secondaire. *L'école coopérative: polyvalence et progrès contenu* qui fut publié par le ministère de l'Éducation, commentait en ces termes le règlement numéro un:

> *L'école élémentaire est dépassée qui n'avait comme rôle que d'enseigner à lire, à écrire et à compter suffisamment pour permettre à chacun de se débrouiller dans la vie. L'école élémentaire est anarchronique si elle se contente de fournir à l'écolier ce mince bagage au lieu de l'aider à se forger de solides instruments intellectuels qui lui permettront de se développer presque indéfiniment; elle est insuffisante si elle néglige les aptitudes manuelles et artistiques des enfants. Elle est trop rigide quand elle s'entête à conduire tous les enfants au même point en imposant à tous le même rythme (p. 15).*

En faisant sienne cette position du rapport Parent (extrait du tome 2, no 169), le gouvernement redéfinissait les finalités de l'enseignement. En conséquence, il privilégiait la pédagogie active et coopérative, et il révisait de la sorte le statut des enseignants:

> *Le ministère de l'Éducation croit, de plus, que l'instauration d'un système d'éducation visant à développer l'autonomie, l'esprit d'initiative et la liberté des élèves, exige que les enseignants eux-mêmes bénéficient de l'autonomie, de l'initiative et de la liberté qu'ils doivent développer chez leurs disciples (p. 11).*

C'est ainsi que l'on peut expliquer que les années 64 à 68 furent celles de l'acclimatation à la **pédagogie active**, largement inspirée par les travaux de Célestin Freinet en France. La pédagogie active, rappelons-le, se situe à l'opposé de l'écoute silencieuse et passive. Dans l'enseignement primaire où elle s'est développée initialement, elle invite à laisser jouer la spontanéité, la curiosité, la collaboration entre enfants, autour de projets fréquemment collectifs que la classe discute et contribue à organiser.

La conception organique de l'éducation

L'année 1968, fortement marquée par la contestation étudiante en Occident et plus particulièrement par celle des cégépiens et cégépiennes ici, situe bien l'entrée en force de la **pédagogie non directive** sur la scène du débat pédagogique. On peut faire du psychologue clinicien Rogers l'inspirateur de cette école de pensée; il ne faut pas pour autant oublier l'essor au même moment d'un courant de pensée qui promeut l'originalité et la marginalité. C'est l'époque des engagements des jeunes dans la contre-culture, de la contestation par retrait dans les communes. L'école libre à la façon de Summerhill prend alors son essor au même moment. La pédagogie non directive dans les milieux scolaires fit écho à une remise en question généralisée de l'autorité, de la normalité au bénéfice de la décision collective, de l'expression des émotions, de la spontanéité.

Un modèle éducatif, non directif, s'est alors traduit d'une façon particulière au Québec par la publication d'un rapport du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *L'activité éducative*. Comme le titre même de l'ouvrage s'efforce de le dire, la thèse centrale consiste à poser l'enfant, ou la personne en situation d'apprentissage quelle qu'elle soit, comme agent principal de sa propre éducation et protagoniste central

de l'activité éducative. Les autres agents, les professeurs en particulier, sont vus comme des aides ou des personnes-ressources qui rempliront parfaitement leur rôle s'ils savent répondre aux besoins découlant du dynamisme interne de la personne désireuse d'apprendre. On a appelé «organique» cette conception de l'éducation par opposition à une conception «mécaniste» qui laisse prédominer les exigences de l'organisation scolaire et les normes administratives sur la conduite de l'éducation. La conception «organique» quant à elle pose comme postulat la reconnaissance du dynamisme intérieur de la personne, et tend à y relier «organiquement» les réalités administratives et organisationnelles. L'application de ce modèle pédagogique à l'éducation des adultes se trouve exposée dans le rapport de l'Opération-Départ Montréal[1].

La pédagogie ouverte[2]

Au début des années 1970, le courant de la **pédagogie ouverte** s'affirme très fortement. La pédagogie ouverte se définit par une approche souple qui procède par des activités d'apprentissage dont les virtualités ne sont pas toutes circonscrites d'avance. Elle se traduit aussi dans un souci d'ouvrir la thématique de l'enseignement à l'expérience vécue du groupe et de son environnement autre que scolaire. Ce courant de pensée est en continuité avec celui de la pédagogie active et celui de la conception organique de l'éducation. Il est promu dans le règlement n° 7 et les documents d'application qui s'y rattachent plus ou moins explicitement[3]. Ce courant de pensée attribue une importance très grande à la constitution d'un environnement qui stimule la curiosité, la recherche et la découverte. Tout comme la pédagogie active, il privilégie une **pédagogie** non uniforme de **projets** engageants pour les individus. Dans l'éducation des adultes ou l'andragogie, pour utiliser un néologisme qui fait lentement son chemin, on parlera essentiellement dans le même esprit[4] de pédagogie de mise en situation ou de résolution de problème.

1. À l'origine, l'Opération Départ devait faire le point sur les besoins en éducation des adultes à l'échelle du Québec. En cours de route, une équipe particulière constituée pour la zone métropolitaine a poussé plus loin la réflexion sur la conception de l'éducation qui devrait orienter les services en éducation des adultes.

2. Une excellente synthèse de cette conception de l'éducation se trouve exposée par André Paré, dans *Pédagogie ouverte et créativité*, 3 vol., Montréal, éd. NHP, 1977. On peut consulter également avec profit la revue *Pédagogie ouverte*.

3. Voir par exemple: *Les activités de détente et la formation à l'élémentaire*, ministère de l'Éducation, Québec, 1972; également *L'école milieu de vie (2): élémentaire*, ministère de l'Éducation, Québec, 1975.

4. Dans un ouvrage remarquable, Claude Couillard et François Allaire font un plaidoyer pressant dans ce sens, dénonçant par contre la pédagogie du conditionnement: *Le temps d'apprendre*, Québec, ministère de l'Éducation, pp. 39-55.

Continuité et manifestation de ces courants

L'option en faveur de la pédagogie active et coopérative a engendré un immense effort de sensibilisation et de perfectionnement des enseignants dans le cadre des stages SEMEA (Sessions pour les méthodes d'éducation active). **Les Chantiers Pédagogiques** se constituèrent alors en réseau de communication et d'échange autour des mêmes idées, et publièrent une revue pédagogique. **L'Association québécoise pour l'éducation active** (AQEA) était à l'époque également associée aux associations d'enseignants et à divers mouvements pédagogiques dans le cadre du **Conseil pédagogique interdisciplinaire**, lui-même appuyé et aidé par la C.I.C. (Corporation des instituteurs catholiques) qui devait devenir par la suite la Centrale de l'enseignement du Québec. La place importante que tient encore aujourd'hui la pédagogie active dans les classes du primaire est le résultat de ces efforts consentis depuis le milieu des années 60.

Il faut aussi souligner que la remise en question de la conception «mécaniste» de l'éducation, dans le sillage du rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'activité éducative, a largement contribué, dans l'enseignement primaire tout au moins, au développement de relations interpersonnelles maître-élèves indiscutablement moins autoritaires, moins unilatérales, plus accueillantes, plus chaleureuses et plus respectueuses des personnes. De tels rapports maître-élèves, même s'ils sont moins manifestes, peuvent être constatés aux autres niveaux d'enseignement.

Le concept «École milieu de vie» a conduit à favoriser pendant un certain temps un aménagement architectural de type «aires ouvertes» dans les écoles primaires. Il a permis de percevoir autrement les matières d'éveil; on les a alors perçues autrement que les matières de base ou les matières qui visent la maîtrise de certaines habiletés. Il s'est traduit, on le sait, par une école de pensée pédagogique très articulée et très dynamique et qui appliquait l'idée de **pédagogie ouverte**.

Malheureusement, on relève peu de traces de ces courants de pensée sur l'éducation dans l'enseignement secondaire. Serait-ce parce que la pédagogie y passe au second rang des préoccupations, chaque enseignant se définissant d'abord par référence à une discipline spécialisée?

L'éducation des adultes, par ailleurs, n'a pas manqué d'être très perméable à des courants de pensée analogues. Dans ce secteur on a réussi, tout particulièrement, à orienter la «formation des formateurs», et très largement la pratique pédagogique de ces derniers en les incitant à

prendre en considération les ressources et le dynamisme propres aux adultes en situation d'apprentissage. Dans la même veine, on a placé au premier plan l'appropriation et l'intégration des savoirs et des savoir-faire. On ne s'est donc pas satisfait d'une vague initiation-sensibilisation laissant peu de traces durables. Au niveau universitaire, les débats qui ont eu lieu au cours des années 60 se sont d'abord manifestés dans les facultés des sciences de l'éducation et dans les facultés de sciences humaines pour se transposer par la suite dans d'autres facultés et départements.

D'autres courants

Au cours des années 70, les courants de la pédagogie active, de la conception organique de l'éducation et de la pédagogie ouverte sont demeurés très présents. Par ailleurs, ils se sont vus progressivement concurrencés, d'abord par un regain de la pédagogie systématique du fait de la progression de l'enseignement par objectifs, du recours plus fréquent à la taxonomie des objectifs d'enseignement, et ensuite par l'émergence de la critique sociale dans le discours pédagogique. Cette dernière s'est développée chez nous particulièrement sous l'influence de l'animation pédagogique conduite par la Centrale de l'enseignement du Québec en rapport avec les problèmes d'inégalités sociales vus de l'école et dans l'école. Ce dernier courant convergeait avec la pensée pédagogique de Paolo Freire[5]; c'est pourquoi beaucoup conviennent de l'appeler «pédagogie de la conscientisation», c'est-à-dire une pédagogie qui repose sur la prise de conscience critique des situations à transformer et qui tend à susciter un engagement plus ou moins militant.

Le modèle «systématique»

On appelle «systématique» ou systémique cette pratique pédagogique qui vise à planifier tous les éléments d'un processus d'apprentissage tout comme l'on planifie une production technologique sophistiquée. Le courant de la pédagogie systématique s'est propagé principalement par trois voies: l'évaluation, la conception des programmes et l'individualisation de l'enseignement. C'est sans doute l'intérêt pratique que tous perçoivent facilement dans le fait de se donner des objectifs d'apprentissage finement gradués qui a le plus contribué à son succès. Plusieurs se sont fait forts de relier ce modèle pédagogique à une conception behavioriste de l'apprentissage qui met l'accent sur le conditionnement du comportement. Quoi qu'il en soit de cette parenté souvent

5. Voir en particulier *Pédagogie des opprimés*, Paris, éd. Maspero, 1974.

non fondée, l'émergence de ce modèle pédagogique a donné lieu à des débats très vifs et même, semble-t-il, à la formation de clans rivaux dans certaines écoles de formation des maîtres.

On retrouve couramment une influence de ce modèle pédagogique dans la structure de la plupart des programmes d'enseignement, particulièrement dans les programmes élaborés pour la formation générale et pour la formation technique des adultes du niveau précollégial. On retrouve aussi cette influence dans des projets d'individualisation de l'enseignement réalisés dans certaines écoles: Vanier à Ville Laval et Jacques-Rousseau dans la région de Chambly pour le secondaire; Notre-Dame-du-Sacré-Coeur à Sainte-Foy avec ses classes du projet «Sage» (Système d'apprentissage géré par l'étudiant[6]) ainsi que d'autres écoles de la province qui ont adopté ce sytème. L'approche systématique semble jouir d'un certain prestige dans le milieu enseignant universitaire, particulièrement chez le personnel des services de pédagogie universitaire.

La pédagogie de conscientisation

Les courants de pensée rappelés brièvement jusqu'ici ne sont pas sans tenir compte des finalités de l'éducation. Ils ne mettent toutefois pas l'accent sur le modèle de société qui les guide. La pédagogie de conscientisation quant à elle procède en quelque sorte à l'inverse des autres: elle établit d'abord un type de société «autre» à privilégier[7], puis en déduit le genre d'école qui peut hâter l'avènement d'une telle société et la pédagogie qui serait en harmonie avec elle[8].

Ce courant de pensée a des affinités importantes avec la pédagogie institutionnelle développée en France. Les deux tendances sont centrées sur le groupe et sur la collectivité, s'appuient davantage sur la sociologie de l'éducation et sur l'analyse des phénomènes de groupes que sur la psychologie de l'apprentissage ou de la communication. Ce nouveau courant a, par ailleurs, des affinités avec la position exprimée par le Conseil dans *La fonction sociale de l'institution scolaire*[9]; le Conseil y

6. Yves Bégin et Gilles Dussault ont publié récemment *SAGE: un pas vers l'école de demain*, Québec, PUQ, 1982. Ils y explicitent remarquablement le modèle d'individualisation sous-jacent au projet.

7. Voir *École et lutte de classes au Québec*, CEQ, 1974.

8. En 1973, Claude Escande diffusait un point de vue apparenté dans le milieu de l'enseignement collégial en publiant *Les classes sociales au CEGEP*, Montréal, Éditions Parti-Pris, 1973.

9. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1981.

prend en effet ses distances par rapport à une vision trop exclusivement psychologique de la pédagogie et de l'éducation[10].

Un éclairage récent sur les principaux modèles pédagogiques

Qu'en est-il de l'adhésion des éducateurs actuels à l'un ou l'autre modèle pédagogique, à l'une ou l'autre conception de l'éducation? L'enquête socio-pédagogique conduite récemment sur la profession enseignante de la maternelle au terme du secondaire[11] nous donne des éléments de réponses très précis à partir d'un ensemble de réponses fournies au début de 1979. Soulignons toutefois que tout portrait statistique, s'il est valide pour une collectivité, ne constitue pas pour autant un miroir fidèle de tous les individus qui la composent.

L'enquête donne d'une part un éclairage sur la pratique pédagogique des éducateurs; on en a déjà fait état dans la première partie (chapitre 1). Cette pratique se rattache majoritairement, selon les données de l'enquête, à ce que les auteurs appellent le **modèle mécaniste:** enseignent collectif relativement uniforme, attitudes plutôt autoritaires, accent sur l'évaluation normative, plutôt comparative que critériée, importance de la discipline, prépondérance du programme. En outre, l'enquête aborde l'opinion des éducateurs non plus sur ce qui se fait, mais sur ce qui devrait se faire. **On découvre alors un contrastre très frappant entre ce que les éducateurs souhaiteraient** faire et ce qu'ils font. En effet, même si environ 10% seulement des enseignants semblent rattacher leur activité quotidienne à un modèle organique, nous nons de la même enquête qu'une forte minorité d'enseignants (environ 40%) se définit idéalement par rapport à la conception organique de l'éducation, en adopte les principes et partage les croyances et les valeurs qui la caractérisent. La même analyse dégage qu'une plus faible minorité se définit très nettement par rapport au modèle de la pédagogie de conscientisation[12].

Ces données, particulièrement celles relatives au courant favorable à une pédagogie du type «organique», convergent très nettement avec les perceptions et les opinions recueillis par d'autres voies. Il s'avère

---

10. On trouvera dans *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec* (Montréal éditions coop., Albert St-Martin, 1977), de Ginette Lépine, un exposé systématique de la pédagogie de conscientisation, comparée à d'autres modèles pédagogiques contemporains.

11. *Les Enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique.* Vol. 4: *Valeurs éducationnelles,* Service de la recherche, MEQ, 1981, 180 p.

12. Ibid., pp. 57 et 129.

donc que les valeurs et les croyances propres à une pédagogie ouverte sont davantage retenues par les enseignants actuels même si ces valeurs et ces croyances ne se sont pas toutes traduites dans la réalité. Il semble[13] toutefois que ce courant a eu davantage d'emprise sur les attitudes et les rapports entre enseignants et élèves que les moyens d'enseignement et les façons bien concrètes de procéder.

Notons donc pour l'instant que, **dans des conditions favorables, le modèle pédagogique correspondant à la conception organique de l'éducation est susceptible de guider et d'orienter des transformations importantes et positives dans les pratiques pédagogiques.** Au cours des dix dernières années, le modèle même de la pensée organique a évolué. Dès sa première manifestation dans le cadre de l'Opération Départ (Montréal), on avait en quelque sorte couru au plus pressé en mettant davantage l'accent sur le vécu émotif et social que sur l'aspect intellectuel de tout apprentissage. Puis, les travaux du **Centre de développement en environnement scolaire**, sous la responsabilité de M. Pierre Angers, ont graduellement remis l'accent sur l'analyse des conditions de l'apprentissage: découverte, intuition, systématisation, compréhension[14]. L'application de la conception organique dans des classes d'un certain nombre d'écoles primaires de la région de Sorel, sous la forme d'une intégration des matières scolaires dans des apprentissages qui partent de projets collectifs, démontre assez clairement la convergence pour ne pas dire **la symbiose de l'exercice de la connaissance et du développement de la personne[15].**

2. Les enjeux de tout choix entre des modèles pédagogiques

Dépendance et autonomie partielle de la pédagogie

Les divers courants de pensée que nous avons évoqués se situent dans une double dynamique. Influencés par de nombreux facteurs, ils reflètent la culture, les mentalités et les valeurs d'un milieu; ils peuvent aussi à leur tour agir sur l'environnement, la société et son avenir.

Il n'existe pas de pédagogie indépendante, absolument libre de toute influence reçue. D'où l'intérêt d'observer **ce qui «détermine» la pratique pédagogique et la conditionne**, c'est-à-dire les conditions concrètes de l'exercice du métier d'éducateur ainsi que la situation économique actuelle ou encore les attentes manifestées à l'égard des éduca-

13. Voir, par exemple, les pages 17, 41, 56.

14. Voir dans ce sens: Pierre Angers, *Les modèles de l'institution scolaire*, CDES, Université du Québec à Trois-Rivières, 1977.

15. Voir le document de travail qui exprime le fil conducteur pédagogique de ces classes: Pierre Angers et Colette Bouchard, *L'activité éducative: une théorie, une pratique. La mise en oeuvre du projet d'intégration.*

teurs. De même, la réflexion sur ce qui oriente, ce qui engage la pratique vers telle ou telle direction est tout aussi importante. Dans toute pratique pédagogique, les deux influences se rejoignent: l'orientation qu'on se donne et les contraintes qu'on subit. C'est pourquoi il n'y a pas de **pédagogie neutre**, de pédagogie qui ne soit pas influencée et n'influence pas en retour les personnes, voire la société tout entière. Cette interdépendance dynamique confirme par un autre biais ce qu'accréditait déjà l'examen des effets implicites de la pratique pédagogique[16].

Si la pédagogie pratiquée était une pure résultante de divers conditionnements, la question abordée maintenant, celle d'un choix délibéré dans la multiplicité des orientations et des modèles pédagogiques possibles, n'aurait pas de sens.

La prise de conscience du «programme caché» permet de percevoir comment certains traits négatifs de la société s'incarnent dans le vécu scolaire, par l'intermédiaire à la fois de l'organisation scolaire et des attitudes des intervenants. Le racisme, la marginalisation-exclusion des «trop différents», l'abus du pouvoir et de la force face au droit, la règle du moindre effort, l'esprit de compétition plutôt que d'entraide, en voilà quelques exemples malheureux. Ce qui caractérise les principaux modèles pédagogiques qui s'éloignent des pratiques pédagogiques courantes, c'est qu'ils optent délibérément pour contrer ces aspects négatifs de la société environnante.

Ils postulent en quelque sorte que toute pédagogie étant indissociable d'un univers de valeurs personnelles et de caractéristiques sociales, **il faut choisir et orienter consciemment ses pratiques pédagogiques** en fonction, d'une part, d'une conception où l'homme et la femme sont plus authentiques, plus complets, plus actifs et autonomes, moins ballotés par les événements et les circonstances, et en fonction, d'autre part, d'une conception de la société qui soit conciliable avec cette conception de la personne et la rende possible.

Il n'est pas aisé de procéder au choix d'un modèle pédagogique qui soit inspirateur. On tentera, tout au long de la présente analyse, de faire ressortir les points de vue qui peuvent aider un choix raisonné et lucide. L'ensemble du propos ne tend pas à privilégier une seule possibilité et à discréditer les autres. Il tend simplement à fournir des points d'appui à ceux qui ont le goût d'être à la fois de plus en plus lucides ou critiques et de plus en plus responsables.

16. Voir plus haut, p. 82.

L'acquis du pluralisme

On a rappelé brièvement les principaux courants de pensée, en partie convergents, en partie concurrents, qui ont marqué le débat pédagogique des 15 dernières années. Il s'y manifeste indiscutablement un pluralisme d'idées, d'opinions et d'intentions. On a également souligné les préférences qui se manifestent diversement chez les enseignants dans le choix des valeurs et des conceptions en rapport avec l'éducation. Tout cela montre que la pluralisme des idées pédagogiques s'est peu à peu installé d'une manière durable.

On constate, par ailleurs, que le débat actuel se caractérise par une régression de la polarisation des analyses. La polarisation, c'est cette tendance à raisonner en termes d'opposition, de «ou bien»... «ou bien», à poser deux modèles comme deux pôles opposés aux extrêmes d'une sphère où l'on ne peut s'éloigner d'un pôle sans se rapprocher de l'autre. La polarisation découle d'une attitude dualiste, souvent portée à placer tout le bien d'un côté, tout le mal de l'autre.

Les affrontements de la décennie 1965 à 1975 au sujet des modèles pédagogiques témoignent bien de cette polarisation. Ils prenaient souvent la forme de véritables procès, de véritables croisades. On redoublait d'efforts pour donner mauvaise conscience à ceux qui pensaient «autrement». Beaucoup de débats, pour ou contre la conception organique de l'éducation, pour ou contre «les objectifs de comportement mesurables», pour ou contre «l'école au service de la classe ouvrière», se sont déroulés comme si l'on déplorait le pluralisme qui de fait existait. Ces attitudes, qui témoignaient en quelque sorte d'une nostalgie de «feu l'unanimité», ont vicié la qualité des débats; elles les ont peut-être en partie stérilisés.

À mesure que s'atténue cette tendance fâcheuse à la polarisation, il faut toutefois éviter le piège inverse de l'éclectisme. La réconciliation universelle des contraires n'est pas nécessairement plus vraie ni plus féconde que ces débats qui traduisaient souvent un appétit secret d'exclusivité idéologique. Le pluralisme n'est pas sans poser certains problèmes. Il pose à la pédagogie deux importantes questions: 1) Y-a-t-il une limite au pluralisme, au-delà de laquelle on n'éduque plus? 2) Tous les modèles pédagogiques sont-ils également acceptables?

Pour répondre valablement à la seconde question, il faudrait faire en l'occurence une analyse critique de chacun des modèles pratiqués au Québec. Un tel propos relèverait plutôt d'une recherche spécialisée que du présent rapport. Néanmoins, il est possible de déceler dans un document officiel comme *L'école québécoise*, par exemple, des propositions de finalités et de valeurs qui n'excluent aucun modèle pédagogique. On y trouve des **valeurs humanistes** comme le goût du beau, l'aptitude à communiquer son expérience, la créativité; des **valeurs systé-**

matiques comme le sens du travail méthodique, le souci du travail bien fait, le sens de l'effort et de la discipline; des **valeurs conscientisantes** comme le jugement critique, le sens démocratique, l'esprit d'équipe.

Tant que les modèles ne deviennent pas des systèmes idéologiques irréconciliables, les pratiques pédagogiques qui s'en réclament demeurent ouvertes et concourent à une véritable formation intégrale. Les modèles, les courants et les pratiques pédagogiques sont à récuser lorsqu'ils contredisent radicalement les valeurs reconnues et acceptées par une société. Une pédagogie, par exemple, qui viserait le pur endoctrinement ou qui empêcherait les étudiants d'être créatifs serait à proscrire dans une société démocratique comme celle du Québec. Donc, ce n'est que lorsqu'un modèle pédagogique en arrive à contredire radicalement les valeurs que reconnaît et accepte une société démocratique, que la limite est dépassée et qu'il n'y a plus d'éducation. C'est là la réponse que retient le Conseil à la première question.

Modèles éducatifs et projets de société

Beaucoup d'initiatives locales, inspirées particulièrement d'un modèle systématique de l'ordre, par exemple, de la «pédagogie de la maîtrise»[17] ou du genre «individualisation de l'enseignement» comme dans le projet SAGE, ont été attaquées et disqualifiées parce qu'elles ne tendaient pas à former le type d'homme et de femme désiré par certains pour la société de demain.

Tout modèle pédagogique relie **potentiellement** une conception de la connaissance et de son processus d'acquisition (psychologie de l'apprentissage et de la compréhension intellectuelle), une conception de la personne et une conception de la société. Tout modèle pédagogique peut donc, à un extrême, se situer sur un terrain très pratique, puis, à l'autre extrême, se retrouver sur le terrain des concepts et des choix de représentation de la réalité[18] (conceptions matérialiste, idéaliste, dialectique, spiritualiste de la personne par exemple). On rejoint alors les **croyances pédagogiques** profondes, étroitement liées au choix existentiel des valeurs.

17. «Pédagogie de la maîtrise» constitue une traduction libre de «Mastery Learning», soit l'ensemble des pratiques didactiques inspirées des hypothèses de recherche de Benjamin S. Bloom sur les rythmes d'apprentissage et sur la possibilité d'influencer les facteurs scolaires (modes d'apprentissage, prérequis à une tâche d'apprentissage, usage du temps, etc.) de façon à réduire massivement les échecs et à diminuer les écarts extrêmes dans les rythmes d'apprentissage. Voir Yves Bégin et Gilles Dussault, «La pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement», *Vie pédagogique*, n° 10, décembre 1980, pp. 4-6.

18. Jean Proulx a situé ces tendances dans la perspective de la philosophie moderne dans *Le projet éducatif québécois*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1980.

Une recherche éclairante a été réalisée sur ce sujet au Québec. Ses conclusions sont présentées dans: *Les options en éducation*[19]. Cette recherche développe en premier lieu, en s'appuyant sur les thèses de la sociologie actionnaliste d'Alain Touraine, l'interprétation de la cohérence entre la pédagogie «conventionnelle» et l'ambiance globale («paradigme socio-culturel») de la société industrielle, avec ses effets sur le pouvoir, le «faire», l'avoir, le connaître et **l'être-ensemble** en société. Les auteurs développent ensuite d'autres cohérences possibles, à partir **d'options** éducatives centrées sur la personne, ou centrées sur le groupe (pédagogie institutionnelle). Ils présentent enfin un modèle pédagogique harmonisé avec la visée socio-politique de «nouvelles communautés démocratiques», décentralisées, pluralistes, plus «conviviales» que l'actuelle société industrielle.

La proposition ou la thèse des auteurs est trop récente pour qu'on perçoive clairement son influence sur la pratique pédagogique. Cependant, elle a le mérite certain de systématiser le rapport qui existe entre choix de société et choix pédagogique[20]. Si l'on regarde d'autres sociétés, la concordance entre priorités politiques et politiques éducatives saute aux yeux. Qu'elle soit américaine, autrichienne, néerlandaise, est-allemande ou française, l'éducation porte inévitablement la marque des consensus et des affrontements de ces sociétés[21]. L'éducation québécoise ne fait certainement pas exception. On y ressent le besoin d'assurer une cohérence entre l'action de l'école québécoise et la société dont elle est issue. Un certain nombre de finalités formellement reconnues de l'éducation prendront alors leur pleine signification si les éducateurs les réinterprètent à la lumière d'une compréhension plus exigeante de la liaison école-société.

Divers indices font croire qu'on s'éloigne graduellement d'une compréhension des finalités de l'éducation trop exclusivement centrée sur la croissance personnelle et l'épanouissement pour se rapprocher d'une autre compréhension qui insiste pour rendre ceux que l'on forme aptes à vivre socialement, à prendre graduellement en main leurs responsabilités et à prendre en charge certains problèmes qui concernent la collectivité.

---

19. Paul Valois et Yves Bertrand, *Les options en éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980, 471 p.

20. Le Journal *Informeq* (n° 67, mai 1982) présente les grands traits de ce rapport dans un dossier intitulé *Choix d'école: choix de société* (pp. 11-15).

21. L'analyse des politiques nationales d'éducation entreprises par l'OCDE pour un grand nombre de pays met clairement en relief des différences scolaires qui reposent sur des différences entre sociétés.

Dans les nouveaux programmes d'enseignement du primaire et du secondaire, qu'il s'agisse d'éducation physique, de biologie, d'écologie, d'histoire, d'éducation économique, l'accent est mis de plus en plus sur des attitudes et des comportements sociaux. Il serait bien naturel que le «mode d'emploi» de tels programmes, si nous revenons à la pédagogie au sens le plus restrictif, s'harmonise avec de tels contenus de formation.

En ce qui concerne l'enseignement postobligatoire, des ouvertures équivalentes se manifestent: programme d'alphabétisation visant aussi une réinsertion sociale; recherche d'une promotion civique et économique dans le développement culturel des plus démunis; insistance sur la compréhension des conditions de vie et de leurs effets dans des programmes de formation médicale et psychiatrique; prise de conscience des besoins sociaux et économiques d'une région dans les services d'éducation aux adultes de certains collèges[22] et de certaines commissions scolaires. Le rôle d'insertion et de service communautaire que se reconnaissent de plus en plus les universités va aussi pleinement dans le sens d'une conscience plus forte des rapports qui existent ou qui doivent exister entre les finalités de l'éducation et les choix sociaux.

Dans cette optique, il s'impose de plus en plus que l'enseignement soit ouvert à des interrogations sur l'avenir. L'accent placé, depuis peu et de façon plus décidée, sur les sciences humaines au niveau secondaire témoigne d'une telle ouverture. Il faudra toutefois ne pas s'enfermer dans une approche strictement disciplinaire. Les efforts de synthèse dans la science et la culture contemporaines témoignent de plus en plus de cette ouverture par l'insistance apportée aux interdépendances sociales et environnementales.

Il n'appartient pas au Conseil de trancher dans les multiples thèses qui s'élaborent, au Québec et ailleurs, et qui mettent en garde contre l'avenir qui se prépare si certaines prises de conscience ne se produisent pas à temps[23]. Ce qui importe c'est de poursuivre la réflexion sur les choix

22. La concertation entreprise dans ce sens par des établissements d'enseignement du Bas-Saint-Laurent constitue un bon exemple de retournement de la pratique pédagogique.

23. Dans cette perspective, voir l'ouvrage intitulé *Québec 2001: une société refroidie?* par P.A. Julien, P. Lamonde et D. Latouche, Montréal, éd. du Boréal Express, 1976.

éducatifs, les finalités à poursuivre, les contenus à privilégier et la pratique pédagogique concrète[24].

La pédagogie et l'école peuvent indubitablement influencer de façon positive le devenir de la collectivité. Pendant la dernière décennie, un courant de pensée très pessimiste a marqué les croyances pédagogiques: l'école ne changerait pas grand-chose, affirmait-on, une fois pris en considération l'ensemble des autres facteurs qui pèsent sur l'avenir scolaire d'un individu. La remise en question actuelle d'une telle conclusion englobante favorise le retour à une mentalité moins pessimiste et moins défaitiste[25]. La conviction de plus en plus partagée que **l'école et la pédagogie elle-même comptent pour quelque chose dans la détermination de notre avenir,** renforce le sentiment qu'il est possible et important de renouveler la pratique pédagogique. Le retour critique sur les pratiques pédagogiques actuelles invite à l'action plutôt qu'au défaitisme.

Synthèse et prolongements

On ne peut comprendre l'évolution et la diversité des pratiques pédagogiques, de l'université jusqu'à la «petite école», si on ne tient pas compte de l'influence complexe exercée par les divers courants de pensée qui ont marqué ces pratiques.

On a rappelé brièvement ces débats pour faire ressortir comment la réflexion sur la pratique pédagogique est inévitablement reliée à la pédagogie comme théorie et comme technique.

Les diverses conceptions de l'éducation qui coexistent dans notre société montrent bien comment les choix les plus importants ne concernent pas seulement les pédagogues de métier.

On a mis en lumière les enjeux de tout choix entre des modèles pédagogiques. À la limite, une méthode, réputée efficace, peut être rejetée

---

24. Il faut rappeler ici que le Rapport sur l'enseignement des arts (connu familièrement comme «rapport Rioux») plaçait déjà, au début des années 1970, les questions scolaires sur un tel terrain. C'est également le propos explicite de J. Grand' Maison: *Pour une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation*, Montréal, éd. Stanké, 1976. Paul Valois et Yves Bertrand, dans *Les options en éducation*, rassemblent dans la même perspective une grande partie de la recherche internationale sur ce thème.

25. Voir en particulier Claude Trottier «L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire: perspectives d'analyse et avenues de recherche» dans la *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, n° 2, (1981), pp. 287 à 298.

parce qu'elle va à contre-courant de choix plus englobants qui s'enracinent dans une conception de la personne et de la société.

En analysant les pratiques pédagogiques à la lumière des grands courants de pensée contemporains sur l'éducation, il devient évident que ces pratiques impliquent diverses conceptions de la personne et divers choix de société et, qu'à ce titre, elles intéressent l'ensemble de la collectivité; qu'à ce titre aussi, elles doivent faire l'objet de débats ouverts.

L'analyse rejoint directement la responsabilité conjointe et partagée des parents, des élèves, des enseignants et des responsables administratifs du réseau scolaire. C'est à eux tous qu'il appartient d'élaborer un projet éducatif d'école en lien avec un projet de société grâce à un dialogue se fondant sur des choix explicites reliés à des conceptions de l'éducation et traduits dans des pratiques pédagogiques.

CHAPITRE 8: DES ATTITUDES ESSENTIELLES DANS TOUTE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

1. Les liens à établir entre les attitudes et les moyens dans tout renouvellement de la pédagogie

Comme toute activité humaine consciente et organisée, l'activité pédagogique met en jeu des moyens pour atteindre des fins. Il arrive cependant que les résultats ne suivent pas toujours la mise en oeuvre de certains moyens. Après avoir examiné, dans les deux chapitres précédents, certaines questions qui concernent les finalités de l'éducation et qui demandent réflexion et engagement, le Conseil aborde maintenant celles qui sont de l'ordre des résultats et des moyens à mettre de l'avant pour les atteindre.

D'entrée de jeu, rappelons une donnée fondamentale. D'ambitieux projets d'innovation pédagogique ont souvent achoppé parce qu'on a cru améliorer une situation en changeant une organisation déficiente, en disposant de moyens sophistiqués, en recourant à de nouvelles techniques d'enseignement. Rapidement on fut déçu. On avait alors oublié que chaque fois qu'un changement de structure et de moyens ne s'accompagne pas d'un changement de mentalité, le bénéfice escompté reste toujours très aléatoire.

L'implantation de la nouvelle politique à l'égard des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, proposée officiellement depuis 1978, illustre bien le présent propos. Il fallait modifier les normes et les modes d'organisation, et cela peut se faire assez rapidement.

Cependant, les changements en profondeur mis de l'avant dans cette politique et souhaités par la plupart des agents d'éducation requéraient que l'on prenne tout le temps nécessaire pour permettre à chacun de comprendre son nouveau rôle et d'acquérir les attitudes requises pour le remplir.

Il convient aussi, lorsqu'on aborde l'ordre des moyens, des approches pédagogiques, de s'attarder sur la question des attitudes. On n'a pas manqué de décrire au Conseil certaines situations qui montrent bien toute l'importance des attitudes en pédagogie.

Cette description portait tantôt sur cette jardinière qui «fait plus de façon» aux uns qu'aux autres et parfois tout naturellement aux enfants qui la comprennent davantage; ou encore, sur cette étudiante de cégep

qui a abandonné ses études parce quelle a ressenti, à tort ou à raison, qu'elle devait s'aliéner en optant pour telle idéologie mise de l'avant par certains professeurs. On a aussi fait ressortir l'angoisse manifestée par certains enseignants forcés de «sortir de leur matière» pour s'occuper d'élèves qui ont certains problèmes de comportement. D'autres, enfin, ont bien souligné que les attitudes d'un élève ne sont pas perçues de la même façon par tous ceux qui lui enseignent. Pour certains, il semblera révolté et insolent, pour d'autres il sera un bon élève. Bref, les attitudes sont souvent une cause majeure du meilleur cheminement des élèves comme de leurs blocages et de leur régression.

2. Communication et pédagogie

L'activité éducative comporte, entre autres, une double relation, l'une entre l'élève et la matière d'enseignement, l'autre entre le maître et l'élève. Dans cette double relation, des attitudes de **transmission unilatérale** peuvent en arriver à prendre le pas sur une **communication ouverte à la réciprocité**. Cette ouverture à la réciprocité se manifeste lorsque l'enseignant n'est pas seul à questionner mais laisse l'élève manifester sa curiosité et ses interrogations. Les témoignages d'élèves du secondaire, notamment dans la série documentaire télévisée «Les enfants des normes[1]», laissent voir que le besoin de se faire expliquer quelque chose n'est pas souvent satisfait. Parfois, la communication qui s'établit est complètement biaisée. Ainsi, dans un contexte scolaire marqué par l'autoritarisme ou une discipline oppressive, un élève timide sera «bien vu»; en réalité, il n'exprimera pas ses difficultés, sa personnalité sera étouffée et il sera finalement trop «bon élève soumis» pour son propre bien.

Pour qu'il y ait communication, s'impose une réelle ouverture à l'univers culturel et psychologique de ceux qui assurent cette communication. L'enseignant, s'il veut rester capable de communiquer vraiment, ne peut se désintéresser du vécu social, familial, économique et culturel des jeunes.

La personne qui cherche à s'éduquer et à s'instruire n'est pas un prototype reproductible en plusieurs exemplaires. C'est un enfant, un adolescent, un adulte, chacun indissociable de son environnement. Voilà sans doute un des traits les plus apparents et les plus caractéristiques de la pédagogie pratiquée à l'éducation des adultes: elle tient compte du vécu des étudiants tant sur le plan physique et humain qu'intellectuel.

1. Réalisation Georges Dufaux, Office national du film, 1979.

La pratique pédagogique s'éloignera d'une transmission à sens unique pour se rapprocher d'une véritable communication dans la mesure où elle atténuera le recours à la contrainte et manifestera des attitudes de tolérance et d'ouverture[2].

On retrouve ici certaines idées-maîtresses des stages SEMEA, à savoir qu'on ne peut éduquer sans être «communicateur dans l'âme». Une communication déficiente est souvent due à des rapports qui reposent trop sur le «pouvoir» du maître sur l'élève. On ne saurait se faire accepter et respecter si l'on ne témoigne pas soi-même d'attitudes d'écoute et de respect de l'autre et des autres.

3. Confiance et pédagogie de la réussite

La recherche en éducation a considérablement contribué à confirmer l'hypothèse d'un rapport direct entre l'image qu'a un élève de lui-même et sa réussite scolaire. Une relation s'établit inévitablement entre les attentes des autres et la capacité qu'on se reconnaît à soi-même. On reconnaît maintenant, règle générale, que tout apprentissage dynamique (originalité, prise de responsabilité, curiosité, goût de la découverte) présuppose chez celui qui apprend une image positive de lui-même et un minimum de confiance en ses capacités.

Diverses études ont montré que, particulièrement pour les jeunes de milieux défavorisés, manifester peu d'attentes à leur égard peut produire une «prophétie qui s'accomplit par elle-même». En d'autres mots, manifester peu d'attentes ou de faibles attentes à l'égard de ces élèves créerait des conditions psychologiques défavorables au développement d'attitudes positives au point où les résultats confirment invariablement les attentes manifestées. En sens inverse, une étude comparative portant sur un grand nombre d'écoles américaines a dégagé qu'une école favorise d'autant plus la réussite qu'elle convainc couramment et explicitement les élèves de leur capacité d'atteindre un but[3].

La pédagogie de la réussite, sans adhérer à une approche particulière, exploite tout ce qui permet à l'élève ou à l'étudiant, jeune ou adulte, de prendre conscience de sa capacité d'apprendre et de comprendre et de

2. Ce point de vue est remarquablement présenté, en ce qui concerne l'enseignement primaire, dans une brochure de la Commission de rénovation de l'enseignement fondamental *Le cycle 5/8. Où en est-on?* Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Belgique, Bruxelles, 1981.

3. Voir Ronald Emonds «Effective Schools for the Urban Poor», dans la revue *Educational Leadership*, octobre 1979, pp. 15-24; également *Why do Some Urban Schools Succeed?* (en coll.) Bloomington, éd. Phi Delta Kappa, 1980, 225 p.

développer un sentiment de confiance en lui-même qui soutiendra son cheminement ultérieur[4]. Cette pédagogie s'appuie naturellement sur une évaluation formative, c'est-à-dire celle qui perçoit au fur et à mesure les problèmes des élèves, en identifie les causes et s'emploie à leur trouver des solutions immédiates.

Les témoignages recueillis dans le secteur de l'éducation des adultes permettent de croire que donner confiance est tout aussi fondamental pour les adultes que pour les jeunes. Un adulte peut se montrer sûr de lui au travail mais très vulnérable dans un contexte d'apprentissage organisé. On affirme parfois que la différence la plus visible entre des jeunes qui étudient à l'université et des adultes qui y reviennent, particulièrement à temps partiel, réside dans le fait que les jeunes ont plus de facilité à se tirer d'affaire dans des situations compliquées — cours mal adapté, etc. — tandis que les adultes se sentent souvent comme des acrobates qui évoluent sans filet protecteur!

Tout ceux qui vivent continuellement dans des conditions pénibles requièrent des enseignants un intérêt particulier et des attitudes qui les valorisent au lieu de les laisser dans le défaitisme. C'est pourquoi, dans les milieux particulièrement défavorisés, il faudrait trouver les moyens d'attirer comme volontaires les enseignants les mieux préparés à affronter des difficultés plus grandes qu'ailleurs.

Ce qui vaut pour l'éducateur vaut aussi pour l'élève et vice-versa. Il est difficile pour l'élève de développer la confiance en lui-même si on ne lui démontre que méfiance et indifférence. Pour sa part, l'éducateur peut difficilement donner confiance s'il n'en possède pas suffisamment lui-même. À cet égard, la tendance à trop attendre de la hiérarchie bureaucratique ou à la prendre comme cause universelle des déficiences témoigne d'un esprit de dépendance peu conciliable avec la confiance en soi.

4. Une attitude d'aide

Des équipes responsables de la formation des enseignants ont repensé l'orientation globale de leur action en situant l'enseignement dans la grande famille des professions d'aide[5]. On confirme ainsi que la disposition à aider celui qui en a besoin constitue, dans le champ des relations interpersonnelles, une composante fondamentale de la pratique pédagogique.

4. La pédagogie de la maîtrise représente une application concrète, de mieux en mieux connue, qui travaille dans cette perspective.

5. Voir «La formation aux «professions d'aide» (helping professions) à l'université du Vermont», dans *Missions d'observation sur la formation des enseignants*, Québec, Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1979, vol. 3, pp. 93-117.

L'aide **différenciée, sensible aux besoins,** constitue la première assise du soutien pédagogique donné à l'élève, en vue de la prévention des difficultés graves d'apprentissage. On ne peut quantifier la proportion de difficultés d'apprentissage initialement légères et qui sont devenues graves, faute d'aide appropriée au moment opportun. Mais une chose est certaine: l'absence d'aide risque de causer un effet cumulatif des difficultés chez l'élève. Par ailleurs, parfois la mise en place de services spécialisés de diagnostic et d'orthopédagogie conduit certains enseignants à ne pas assumer toutes leurs responsabilités devant les difficultés que connaissent les élèves.

Le renvoi d'élèves «problèmes» aux classes spéciales n'a été fort souvent qu'un transfert des responsabilités de l'enseignant régulier vers l'orthopédagogue. Toute la perspective du système d'intervention «en cascade[6]» se situe maintenant en termes d'aide et de responsabilité. Il tente d'instaurer dans les situations les plus courantes une collaboration dans l'aide, une collaboration qui n'infériorise ni ne «déresponsabilise» l'enseignant régulier devant l'intervention du spécialiste. Cette nouvelle approche des élèves en difficultés d'apprentissage et d'adaptation rend disponible une aide patiente et constante dans le cadre de la classe régulière; l'intervenant plus spécialisé vient alors appuyer l'action du professeur régulier en confirmant la capacité de ce dernier à aider les élèves qui connaissent des difficultés.

5. Non-directivité et intervention pédagogique

La non-directivité a connu une vogue extraordinaire en pédagogie autour des années soixante-dix et exerce encore une influence, implicite ou explicite, sur un certain nombre d'éducateurs. C'est souvent au nom de la non-directivité que l'on considère l'enseignant comme un animateur et non comme un professeur ou un maître. Les techniques d'animation de groupe utilisées influencent largement la relation pédagogique entre l'enseignant et les étudiants et, selon le cas, on parlera alors de différents styles d'éducateur. Ce dernier sera dit «autocratique» s'il est directif par rapport au contenu et directif par rapport au processus d'apprentissage; «démocratique» s'il est directif par rapport au processus d'apprentissage et non directif par rapport au contenu;

6. On appelle métaphoriquement «système en cascade» l'organisation de services qui disposent d'une série de mécanismes intermédiaires entre la classe ordinaire et la classe spéciale (à la limite, l'école spéciale) de sorte que les interventions éloignent l'écolier le moins possible d'un contexte «ordinaire».

«arnarchique» s'il est non directif tant par rapport au contenu que par rapport au processus d'apprentissage[7].

La non-directivité donnera parfois comme résultat que l'enseignant «n'enseigne plus» et «n'intervient plus» dans la relation pédagogique. Au primaire, il se contentera d'être bien avec les élèves sans se préoccuper de savoir où il va d'une manière rigoureuse. Au secondaire, il sera copain-copain avec les adolescents et ne les «achalera» pas trop avec sa matière scolaire. Au cégep, il laissera les élèves puiser leur «science» dans les diverses rubriques du journal quotidien. En éducation des adultes, il prendra bien garde de faire des exposés pour ne pas contrer l'expérience adulte qui est censée être la source première de l'apprentissage. À l'université il mettra surtout l'accent sur les travaux décidés par les étudiants et sur l'animation des discussions en équipe où chacun redira ce qu'il sait déjà sans apprendre rien de neuf.

Les traits-types de certaines pratiques influencées par la non-directivité révèlent une mentalité et une attitude qui, à la limite, risquent d'être la négation même de l'acte d'enseigner. L'éducateur non directif, voulant être congruent avec lui-même, empathique et inconditionnellement respectueux du cheminement de chaque élève laissera au «s'éduquant» l'initiative de son «auto-apprentissage». Il se contentera d'être le «facilitateur» de la relation pédagogique: «Il ne fait pas d'exposé ni de leçon (à moins qu'on ne le lui demande). Il ne porte pas d'évaluation, ne critique pas, à moins que l'étudiant ne demande son opinion sur son travail. Il n'impose pas de passer des examens. Il ne prend pas seul la responsabilité de la note finale (...) le facilitateur n'est pas un enseignant[8]». En toute rigueur de terme, on ne peut pas dire que le facilitateur n'intervient pas; il intervient, non comme un enseignant[9], mais comme un catalyseur qui permet à chacun d'être lui-même.

Ce courant de non-directivité en pédagogie a contribué indéniablement à modifier les relations maître-élèves. Au Québec, il a parfois conduit à inverser le rapport «dominant-dominé» au profit de l'élève. Au nom de la spontanéité et de la créativité, on a alors rejeté toute démarche rigoureuse en associant l'apprentissage méthodique à une intervention autoritaire et répressive du maître. «Le sophisme des pédagogies non-directives consiste à confondre la méthode avec la

7. Voir Jean-Marie Aubry et Yves Saint-Arnaud, *Dynamique des groupes,* Montréal, Ed. du Centre pédagogique des Jésuites canadiens, 1963, 109 p.

8. Carl Rogers, *Liberté pour apprendre,* Paris, Dunod, 1973, pp. 143-144.

9. À la différence de la pédagogie de Summerhill où l'éducateur n'intervient aucunement. Sur les théories et les pratiques pédagogiques d'aujourd'hui, voir Jacques Ulmann, *La pensée éducative contemporaine,* Paris, P.U.F., 1976.

contrainte, plus précisément avec la contrainte extérieure et aliénante[10]».

Une réflexion plus poussée sur l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner devrait permettre la poursuite d'un apprentissage authentique chez l'élève sans que l'enseignant s'empêche d'intervenir. Il n'existe pas d'oppression ou d'imposition méthodique lorsqu'on favorise ou permet le choix de plusieurs méthodes. En fin de compte, le but de l'apprentissage ne doit-il pas aussi permettre à chacun de trouver sa méthode et ainsi d'apprendre à apprendre? Auquel cas, l'attitude pédagogique a tout avantage à demeurer non directive et facilitante.

6. De la classe à l'école

Développer des attitudes «éducatrices» n'est pas sans dépendre de l'organisation concrète de l'école et du groupe d'éducateurs qui y oeuvrent. Il en découle deux corollaires qui rejoignent la notion de «projet éducatif» d'un établissement et celle d'équipe éducative.

Comme dans tout groupe, l'ensemble des éducateurs d'une école ou d'un département peut constituer un agrégat relativement informe, ou un groupe consistant de défense ou d'opposition, ou encore un groupe uni par une tâche pédagogique commune et capable de communiquer, d'évoluer. La qualité de la communication qui s'établit entre les enseignants traduit la vitalité de l'équipe. Lorsque cette vitalité est assurée, cela peut prendre la forme de l'«école coopérative» qui favorise chez les enseignants des relations fondées sur la confiance et la communication, une dynamique semblable chez les élèves et une ouverture dans la relation maître-élèves.

Le second corollaire s'applique à **l'organisation** et au **fonctionnement de l'établissement scolaire**. Le climat d'une école marque inévitablement le «vécu» des élèves et les apprentissages qui y sont assurés. La pratique pédagogique ne manque pas d'être colorée et conditionnée par l'environnement collectif et les modes d'organisation de l'établissement: disposition de l'espace, usage du temps, latitude pour l'initiative, présence aux demandes d'aide ou de soutien pédagogiques, etc. Il faut rappeler jusqu'à quel point des contraintes institutionnelles peuvent infléchir et handicaper les pratiques pédagogiques. Ainsi plus de gens, par exemple, s'offrent à surveiller la cafétéria, dans le cadre des activités dites «B,C,D[11]», qu'à animer un club de sciences, un atelier

10. Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, P.U.F., 1980, p. 57.

11. Clauses des conventions collectives actuelles regroupant la surveillance, l'encadrement des élèves, la récupération et les activités étudiantes.

de récupération en mathématiques, un parlement-modèle. Combien de fois aussi le critère «facile à administrer» a prévalu en évaluation ou dans le choix d'une approche didactique, plutôt que l'attention aux besoins véritables des «apprenants». Trop d'enseignants isolés ont d'abord pensé pouvoir accommoder leurs convictions pédagogiques aux régimes normalisés et aux exigences de l'organisation scolaire; ils ont finalement abandonné leurs convictions initiales en déplorant ne pas avoir les moyens de leur credo pédagogique. Heureusement, toutefois, plusieurs croient qu'on ne peut adapter les structures, modifier les normes et les modes d'organisation en exerçant régulièrement certaines pressions dans le cadre de pratiques pédagogiques renouvelées. L'impact assuré par des pratiques renouvelées permettra de réajuster les normes et les structures.

Voilà une façon de sortir du dilemme classique devant lequel plusieurs ont abandonné, à savoir qu'il ne saurait y avoir de changements pédagogiques majeurs sans changements de structures. Les changements de structure et d'organisation n'ont pas, par leur seul vertu magique, des effets bénéfiques. Lorsque les attitudes se modifient et engendrent une mentalité nouvelle, il est possible de «faire suivre» et d'ajuster les modes d'organisation. Au minimum, il faut un cadre général, qui permet de traduire dans sa pratique des attitudes de communication, de confiance et d'aide si essentielles. L'idéal serait que le ton, l'atmosphère, les attitudes mêmes de l'établissement se transposent dans les modes d'organisation et dans les structures. Si, dans un premier temps des éducateurs échangent sur les couleurs dont ils tiennent à revêtir leur pratique pédagogique, ils en viendront alors à identifier et à assurer des conditions de réalisation concrètes et conséquentes aux objectifs qu'ils se seront donnés.

7. Formation des attitudes et efficacité pédagogique

La formation des attitudes dépend largement de l'organisation scolaire d'une école, de la qualité des rapports qui s'y établissent, de la participation des élèves aux activités de l'école.

Les attitudes des élèves, qui se traduisent dans leurs comportements, sont révélatrices du type d'action menée par l'école et de son degré de réussite quant aux finalités qu'elle poursuit. Qu'il s'agisse d'attitudes de participation ou d'attitudes individualistes, d'attitudes de consommateurs passifs ou de citoyens critiques, d'attitudes franches ou détournées, elles contredisent ou renforcent l'activité pédagogique en classe et contribuent, en fin de compte, à l'efficacité ou à l'inefficacité de la pédagogie.

La formation des attitudes dans l'activité pédagogique est si importante que l'école doit la rechercher comme fin éducative à la fois dans des programmes d'études particuliers et dans toutes les activités qu'elle propose. Les programmes et les cours ne peuvent à eux seuls assumer totalement la formation des attitudes, laquelle se fait, au fond, à travers l'ensemble des activités. Elles y contribuent d'autant mieux si elles ne sont pas de simples hors-d'oeuvre de l'activité pédagogique mais, au contraire, s'intègrent dans un processus pédagogique plus vaste. Il est symptomatique que les programmes rattachés à la formation de la personne aient eu et aient encore de la difficulté à s'implanter dans la pratique quotidienne des écoles. Que ce soit pour l'éducation à la consommation, la vie en société, l'éducation à la santé, l'éducation aux relations interpersonnelles ou dans l'éducation à la sexualité, ces programmes mettent de l'avant, justement, autant d'attitudes et de valeurs que de contenus de connaissances. Malgré la difficulté pédagogique (et idéologique) que l'on rencontre quand on tente de former des attitudes, s'en tenir uniquement aux contenus «objectifs» des programmes de formation de la personne ne permettrait pas de réaliser les objectifs de ces mêmes programmes.

Par ailleurs, la formation des attitudes ne peut être le seul fait des cours de formation de la personne. Elle doit traverser l'ensemble des enseignements de toute institution scolaire. Les éducateurs le savent depuis longtemps. Cependant, ils en ont une conscience plus vive depuis quelques années.

L'expérience montre que lorsqu'on veut assurer le développement progressif de l'autonomie chez l'élève, cela requiert tantôt que l'on développe des attitudes qui précèdent et préparent le développement de l'intelligence, tantôt que des habiletés intellectuelles se prolongent et se parachèvent en des attitudes qui témoignent de l'appropriation de certaines valeurs affectives, sociales, culturelles et autres. Il faut espérer que la pédagogie, dans ses dimensions de communication et de relation, puisse permettre d'atteindre plus souvent dans la pratique quotidienne les finalités déclarées des énoncés de politique en éducation.

Synthèse et prolongements

Diverses tentatives de renouveau pédagogique n'ont pas donné tous leurs fruits, faute d'avoir suffisamment lié changements de structure ou d'organisation et changements de mentalité ou d'attitudes.

De même, l'engouement pour une méthode ou une technique est insuffisant pour produire une véritable innovation pédagogique. Le renouvellement des moyens en pédagogie doit s'appuyer sur le renouvellement des attitudes en même temps que sur les savoir-faire. Autrement,

l'innovation pourrait bien être confondue avec une mode passagère.

Les attitudes des éducateurs comptent autant, et parfois davantage, que les moyens pédagogiques utilisés. L'impact d'un changement d'attitudes chez les éducateurs peut conduire, petit à petit et de proche à proche, à influencer graduellement les structures et l'organisation. Le climat de l'établissement scolaire d'une part, la propension à échanger entre éducateurs sur la pratique pédagogique, d'autre part, constituent deux indicateurs privilégiés de la qualité des attitudes et de la possibilité de les développer et de les traduire dans les moyens utilisés.

Une réflexion approfondie tant sur les attitudes que sur les moyens assurera une meilleure conception de l'innovation et permettra de résoudre le dilemme entre changement de structure et changement de mentalité. Les changements de structure s'opéreront alors de plus en plus à partir de la modification graduelle, discutée ouvertement, patiente et de longue haleine des pratiques pédagogiques.

CHAPITRE 9: L'EFFICACITÉ EN PÉDAGOGIE

Le thème de l'efficacité en pédagogie sera abordé en tenant compte de la réalité vécue derrière la porte de la classe ainsi que de certaines réalités qui l'influencent. Mais d'abord, il faut préciser le sens et les conditions de l'efficacité en pédagogie et, en fin de compte, indiquer pourquoi cette efficacité doit devenir l'affaire de tous.

1. L'efficacité en pédagogie: sens et conditions

Sens de l'efficacité en pédagogie

L'efficacité est atteinte en pédagogie quand cette dernière utilise des moyens qui permettent d'atteindre des objectifs de plusieurs ordres: connaissance, affectivité, créativité, socialisation, etc. Une pédagogie efficace doit rendre possible, outre les performances cognitives habituellement visées, l'expression et la croissance de l'élève sous toutes ses dimensions. C'est en ce sens qu'on parlera d'efficacité en pédagogie.

On fait fausse route lorsque, tentant de définir en quoi la pédagogie est efficace, on s'en tient aux moyens qui assureraient un bon rendement ou une bonne performance de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte. Souvent cette efficacité est assurée par des moyens fort simples et on constate qu'elle nous est presque «donnée de surcroît». L'inverse n'est pas vrai. En effet, des moyens qui devaient nous garantir une bonne performance scolaire, ne nous assurent jamais que celui qui apprend se développe comme personne et apprend avec et à travers tout ce qu'il est.

Quelques conditions nécessaires

Les enseignantes et les enseignants considèrent la pratique pédagogique comme un terrain réservé, un domaine propre d'activité professionnelle où ils désirent être **autonomes**[1]. Cette attitude, on la retrouve à tous les niveaux du système scolaire.

Elle explique les doléances de ceux qui se sont exprimés devant le Conseil et qui se jugent réduits au rôle d'exécutants du système d'éducation en raison des régimes et des programmes pédagogiques considérés comme trop impératifs. Elle explique aussi en partie les résistances des enseignants dès qu'on parle de leur évaluation et par là-même de l'acte d'enseigner.

Le fait, pour les enseignants, de se sentir **libres et responsables** consti-

1. L'autonomie pratique trouve son plein aboutissement, à l'université, dans ce qu'on peut appeler la «liberté d'enseignement».

tue une condition majeure de l'efficacité de la pédagogie en classe. Cette condition peut, dans le cas d'une tendance corporatiste, conduire à certains abus. Mais ce risque vaut mieux que la situation inverse où les enseignants seraient tous des répétiteurs dont le premier souci serait de satisfaire aux normes, en reléguant à l'arrière-plan le souci des élèves et celui de leur réussite scolaire. Cette condition se relie directement à la dimension relationnelle de la pédagogie; elle repose prioritairement sur la confiance. La confiance témoignée à des maîtres qui la méritent ne peut que se répercuter en confiance des enseignants envers les élèves, condition essentielle à toute pédagogie efficace. Même si certains ont pu abuser de la confiance mise en eux, il faut tenter de l'assurer par tous les moyens.

L'efficacité des enseignants dépend d'une deuxième condition qu'on pourrait appeler **l'économie pratique**, c'est-à-dire l'aménagement concret des possibles, compte tenu de toutes les contraintes imposées à l'activité pédagogique. C'est pour n'avoir pas suffisamment mesuré l'impact de cette composante sur l'efficacité en pédagogie que bien des réformes scolaires n'ont pas franchi le seuil de la porte de la classe. Parfois cette condition revêt un caractère négatif. En certains cas, elle peut vouloir dire résistance au changement, routine, vieillissement. Mais, d'une manière générale, elle signifie plutôt bon sens pratique, réalisme, désir de durer.

L'enseignant ou l'enseignante, en présence continue avec des groupes de jeunes qui sollicitent le meilleur de ses énergies, s'emploie à doser, avec une certaine prudence, les moyens pédagogiques qu'il connaît bien et ceux qu'on l'invite à adopter. En certains cas, il développe toutefois une certaine forme d'auto-protection si sa pratique se heurte à des conditions trop insécurisantes, par exemple le renouvellement trop abrupt des programmes et des méthodes, l'absence d'instruments pédagogiques, l'obligation d'un perfectionnement ou d'un recyclage incessant, ou encore le ballotage des enseignants dans le cadre des mutations découlant de l'application des conventions collectives. Ces situations peuvent empêcher toute innovation pédagogique ou nuire à l'efficacité de la pédagogie quotidienne.

À tous les niveaux d'enseignement, les éducateurs acceptent généralement de tenter d'innover ou de changer leur pratique s'ils ne se sentent pas vraiment menacés dans leur profession et leur personne. Cette condition minimale, une fois assurée, permet à beaucoup d'enseignants de devenir plus efficaces, surtout si les administrations scolaires conjugent leurs efforts aux leurs. Ils deviennent efficaces également grâce à une réflexion commune sur la pédagogie elle-même et sur tout ce qui peut améliorer leur activité pédagogique auprès des élèves. Les contraintes ont alors des chances d'être dépassées dans l'acte d'enseigner

qui trouve sa joie et sa raison d'être dans le développement harmonieux des diverses capacités de l'étudiant.

En résumé, l'on peut dire que des moyens pédagogiques sont pleinement efficaces dans la classe ou dans la salle de cours lorsqu'ils expriment en pratique l'autonomie, la liberté et la responsabilité des enseignants, lorsqu'ils tiennent compte de la situation concrète de la pédagogie qui s'élabore entre l'enseignant et l'élève pour permettre, en définitive, au-delà des seules performances cognitives, une expression et une croissance de toute la personne.

2. Derrière la porte fermée de la classe, et au-delà

L'efficacité dans une perspective de personnalisation

L'efficacité pédagogique décrite, compte tenu des conditions que nous venons d'esquisser, se situe nettement dans **une perspective de personnalisation qui appelle des modes et des degrés variés d'individualisation des apprentissages**. Plutôt qu'une simple idée d'ordre philosophique, l'individualisation[2] devient alors une prise en compte réelle de la diversité des élèves, notamment dans les groupes hétérogènes.

Dans un groupe homogène ou hétérogène

À la réflexion, il n'est pas étonnant de constater que les enseignants soient dans l'ensemble plutôt partagés face à des regroupements d'élèves en groupes homogènes[3]. Cette mesure représente pour ainsi dire une approche non raffinée d'individualisation en ce sens qu'elle tend à répondre à des besoins d'élèves qui se ressemblent sous certains aspects. La pédagogie qui se pratique auprès de ces groupes d'élèves a l'avantage d'une certaine efficacité. Elle risque cependant d'être uniformisante si elle se contente de viser des résultats qui s'ajustent à une «courbe normale».

Le fractionnement d'un groupe hétérogène en sous-groupes plus homogènes permet d'affiner un peu plus la pédagogie vers une personnalisation et une individualisation plus poussées. On tente alors de mieux s'adapter aux besoins particuliers des élèves, d'être moins uniformisants, de s'éloigner de l'approche «moyenne» conçue pour un élève moyen. Le fractionnement du groupe hétérogène peut s'avérer efficace dans le cas de matières telles que les mathématiques, l'orthographe et la lecture mais apparaît moins nécessaire dans d'autres domaines comme l'éducation physique, les activités d'expression corporelle et artistique. Cette façon de faire correspond d'assez près aux

2. En pratique, l'individualisation peut avoir un sens étroit et un sens large. Dans le premier sens, elle est simple adaptation de l'enseignement au rythme d'apprentissage de chaque élève. Dans le deuxième sens, elle peut aller jusqu'à l'ajustement des objectifs, des contenus et des moyens d'apprentissage à chaque élève.

3. Voir *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, vol. 5, p. 61.

intentions que contenait le document du ministère de l'Éducation, *L'école coopérative: polyvalence et progrès continu*[4].

Si un groupe hétérogène ne peut être fractionné de façon à tenir compte d'acquis très divers, il faudra d'autant plus veiller à adapter le programme en tenant compte de la motivation des élèves ou des étudiants, et tenter d'utiliser des situations d'apprentissage dont chacun puisse tirer bénéfice en progressant à partir de ses acquis personnels.

Enraciner l'apprentissage dans le vécu

Que la classe soit fractionnée ou non en sous-groupes, la pédagogie a besoin d'être concrète si elle veut rejoindre le mieux possible la diversité des élèves, que ce soient les plus jeunes qui n'ont pas encore atteint les niveaux de la «pensée formelle» ou ceux qui ont accédé à la pensée «hypothético-déductive[5]». Ce souci du concret n'est pas neuf chez les pédagogues qui interviennent auprès des enfants et des adolescents. Les témoignages recueillis par le Conseil ont toutefois montré que **ce souci atteint rarement l'analyse de ce qui se passe quand on apprend**. Cette réflexion apparaît pourtant indispensable pour suivre de près tous les élèves, surtout ceux qui connaissent des difficultés d'apprentissage. Les enseignantes et les enseignants du primaire qui se sont appliqués à comprendre le processus de la connaissance ont acquis la conviction d'être davantage en mesure de répondre aux besoins d'apprentissage de chaque enfant. Si les enseignants de tous niveaux partageaient une telle réflexion, ils amélioreraient sans doute plusieurs pratiques pédagogiques, en reconnaîtraient d'autres comme caduques et conserveraient celles qui sont davantage conciliables avec une individualisation qui respecte la diversité des élèves.

Cette réflexion peut être féconde à l'intérieur d'une pédagogie disciplinaire pour des élèves regroupés par matières d'enseignements ou «spécialités». Dans une perspective de personnalisation, la matière d'enseignement est perçue tout autrement. Plutôt que d'être restreinte à des «choses» à apprendre, elle est abordée en tenant compte du vécu et des expériences diversifiées des élèves dans leurs apprentissages intellectuels et autres et en faisant les liens nécessaires avec ces expériences et ces apprentissages. Elle s'ouvre plus largement à la culture et à la vie

4. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu,* commentaires sur le règlement n° 1 du ministère de l'Éducation, Québec, septembre 1966, 105 p.

5. Ce terme se réfère aux études de Piaget sur la psychologie génétique. L'auteur démontre que l'intelligence, avant d'accéder à la pensée adulte dite «formelle» ou «hypothético-déductive», doit passer par un stade «concret» de logique enracinée dans l'expérience sensorimotrice. L'intelligence, même abstraite, recourt d'ailleurs toujours à ses premières constructions même une fois parvenue à un stade adulte.

quotidienne. La matière d'enseignement n'est plus réduite à un ensemble de notions plus ou moins disparates. L'acte pédagogique se fonde alors sur la conviction qu'apprendre c'est faire des liens entre plusieurs aspects d'une même discipline ou entre plusieurs disciplines et qu'un apprentissage enraciné suppose que l'on tienne compte de l'investissement des ressources propres à la personne qui apprend.

Styles d'apprentissage et approches diversifiées

Certaines recherches[6] ont permis de constater que les «styles» d'apprentissage varient beaucoup chez les élèves. **Le «style» c'est cette manière personnelle d'apprendre, d'agir et de se comporter qui demeure toujours le même quel que soit le contenu d'enseignement abordé, même lorsque les contenus d'enseignement changent.** Cette caractéristique propre à chacun se traduit par une orientation marquée vers les personnes ou vers les tâches, par des capacités perceptuelles différentes (auditives et visuelles), par une sensibilité plus ou moins grande à un encadrement extérieur, par une propension à travailler seul ou en équipe, par une préférence pour un enseignement structuré, etc.

Quel que soit le degré d'adhésion qu'on accorde à telle ou telle recherche théorique sur les styles d'apprentissage, l'intérêt actuel pour cet aspect de la pédagogie apparaît relever d'un souci plus profond qu'une simple mode passagère. Il s'enracine dans une observation qui a pu frapper tout éducateur d'expérience: les élèves n'apprennent pas tous de la même manière et, à la limite, chacun possède sa manière propre d'apprendre et de travailler intellectuellement. Cette constatation appelle une autre question chez l'enseignant qui veut être efficace: comment faire pour respecter le style d'apprentissage de chaque élève, et son propre style d'enseignement, surtout lorsqu'on travaille avec des groupes hétérogènes d'élèves?

On pourrait répondre à cette question d'une manière telle qu'elle pourrait décourager n'importe quel professeur avant qu'il entre dans la classe ou la salle de cours et referme la porte derrière lui. Elle consisterait à conclure que les styles d'enseignement des professeurs doivent s'apparier au style d'apprentissage de chaque élève. Il ne resterait plus alors qu'une seule solution pédagogique: un élève, un maître. Pour l'enseignant, obligé quotidiennement de travailler avec des dizaines d'élèves dans des groupes hétérogènes, cette perspective apparaîtra rapidement irréaliste et, par souci d'économie pratique, il s'en remettra à **son** style avec **tous** les élèves.

6. Voir, par exemple, une brève analyse de quelques-unes de ces recherches par Gérard Provencher, dans les nos 15 et 17 de la revue *Vie pédagogique*.

Toutefois, entre la perspective de déboucher sur une diversité qui ne serait plus «gérable» et celle qui consisterait à ne rien changer du tout, il y a place pour des solutions intermédiaires. Tenir compte des styles d'apprentissage peut permettre d'améliorer la pratique pédagogique par la personnalisation plus grande des apprentissages qui est alors recherchée. Il est difficile de garantir que chacun apprenne suivant son style particulier; il est possible toutefois, en variant les approches pédagogiques, de permettre à divers styles d'apprentissage de s'exercer. Cette variation des approches n'a rien à voir avec la bougeotte qui s'empresse d'utiliser le dernier gadget sur le marché. Elle procède plutôt d'une attention à chaque élève qui empêche tout éducateur d'agir d'une manière stéréotypée. Ce souci de répondre aux besoins qui diffèrent d'un élève à l'autre est garant d'une meilleure efficacité pédagogique même s'il ne s'accompagne pas nécessairement de la prise en compte exhaustive de tous les styles d'apprentissage.

Ce souci s'est traduit dans quelques guides pédagogiques d'accompagnement des programmes[7]: ces guides ne proposent jamais moins de deux stratégies pédagogiques différentes par objectif et l'on compte que l'enseignant aménagera, en fonction de ses élèves, la stratégie la mieux appropriée à l'atteinte de cet objectif. Ce n'est pas encore l'individualisation qui s'ajusterait, sur mesure, à chaque style d'apprentissage mais on est loin également d'une pédagogie qui fait fi de tout style. On aboutit à une forme de pédagogie qui se préoccupe d'individualisation en tentant, par des stratégies appropriées et diversifiées, de rejoindre des façons différentes d'apprendre, de telle sorte que, en fin de compte, chacun se sente partie prenante de ses apprentissages et non contraint de se plier à une seule façon de faire qui ne lui conviendrait pas.

Évaluation formative et croissance individuelle

Plus la pédagogie s'individualise et plus elle évite la tentation de considérer indistinctement tous les élèves par rapport à une moyenne, plus aussi l'évaluation en classe devient formative. L'évaluation sommative[8] n'accapare plus alors toute la place et est prise pour ce qu'elle est.

L'évaluation formative peut être pratiquée quotidiennement sans surcharge et sans accaparement. Dans quelques classes de Sorel, par exemple, qui poursuivent des projets inspirés par une conception humaniste de l'éducation, les enfants exercent avec leurs enseignantes

7. En enseignement religieux et enseignement moral, par exemple.

8. Voir la *Politique générale d'évaluation pédagogique* du ministère de l'Éducation qui donne des définitions claires et fonctionnelles de l'évaluation pédagogique, sommative et formative.

une évaluation quotidienne[9]. Chaque équipe évalue le chemin parcouru en présence des autres équipes. Chaque enfant apprend à se situer dans son équipe et tous s'emploient à établir les liens nécessaires avec le projet commun de la classe. L'enseignante intervient à l'occasion pour vérifier si telle notion est acquise, sachant qu'il lui sera possible de reprendre l'un ou l'autre aspect de l'apprentissage avec tel ou tel élève individuellement sans interférer dans la démarche diversifiée des équipes ou dans celle de l'ensemble du groupe.

Si elle ne peut être pratiquée exactement de la même manière dans d'autres types de pédagogie, l'évaluation formative en conserve néanmoins les mêmes caractéristiques qui peuvent parfois lui donner beaucoup d'extension: elle tend à s'individualiser; elle relie entre eux les divers apprentissages de l'élève; elle apprend à se situer sur un continuum qui n'est pas exclusivement constitué de performances intellectuelles mais qui dessine le profil de la croissance d'une personne en relation avec d'autres personnes.

Plutôt que d'être asservissante comme l'évaluation souvent pratiquée dans les classes, l'évaluation formative est stimulante pour les élèves et l'éducateur. Pourtant, chaque fois qu'il est question d'évaluation dans les consultations menées auprès des enseignants ou des autres responsables de l'éducation scolaire, on a l'impression d'aborder un sujet tabou. Selon le lieu où l'on se situe dans le système, l'évaluation des élèves apparaît comme un pensum dont il faut s'acquitter en vertu d'une exigence pour ainsi dire extérieure à l'apprentissage ou comme une tâche omise et récurrente source d'un sentiment latent de culpabilité. On comprend mal que l'évaluation scolaire aboutisse parfois à de semblables déviations quand on réfléchit à la signification de l'évaluation formative comme composante de l'apprentissage pédagogique. Bien qu'elle soit pratiquée en contexte scolaire, l'évaluation formative permet de s'approcher de certains temps forts de l'expérience courante des «apprenants» car chacun, au moins d'une manière informelle, fait le point sur le déroulement de ses activités vécues. Chacun tire la leçon des choses, corrige ce qui achoppe et renforce ce qui réussit. Un tel procédé libère au lieu d'asservir. Il stimule et donne le goût d'entreprendre des tâches nouvelles. Tel est bien, à la limite, le rôle de l'évaluation formative dans l'apprentissage.

La nouvelle politique d'évaluation du ministère de l'Éducation insiste sur l'importance de l'évaluation formative. Théoriquement, du moins, un pas important vient d'être franchi. La réussite ultérieure de

9. Voir Pierre Angers et Colette Bouchard, *La mise en oeuvre du projet d'intégration*, pp. 95-107.

la nouvelle mesure dépend en partie de deux conditions: premièrement, que les enseignants et les élèves soient considérés en priorité par toutes les instances qui exercent une responsabilité en évaluation (ministère, commissions scolaires, écoles); deuxièmement, que les maîtres puissent disposer d'une instrumentation simple, apte à les aider dans leur évaluation formative quotidienne.

Cependant, même si de tels outils tardaient à venir, l'évaluation formative dans les classes ne devrait pas être vraiment compromise puisqu'elle relève d'abord de la compétence de l'enseignant, de cette compétence qui n'est pas purement technique mais qui appartient à un savoir-faire nourri de la connaissance des élèves. Trop de dépendance à l'égard des apports extérieurs a souvent nui à la créativité des maîtres en classe. Ceux qui ont rompu avec les servitudes imposées d'ailleurs ont retrouvé le plein sens de leur liberté en pédagogie, se sont laissés entraîner par la créativité des élèves et ont été étonnés de leur propre «inventivité». Ceux-là ne considèrent plus l'évaluation comme un parasite de la pédagogie parce que l'évaluation est devenue formative pour les élèves et pour eux-mêmes.

Des approches pédagogiques à la portée de tous

Certaines approches pédagogiques, reconnues comme applicable à plus d'un niveau d'enseignement, sont à la portée de tous les enseignants dans les classes et les salles de cours. Leur utilisation s'avère diversement efficace et met plus ou moins en relief la perspective de personnalisation. Nul enseignant ne pourrait s'aviser d'utiliser toutes ces approches dans une même classe mais l'application adéquate de l'une ou l'autre d'entre elles a le mérite de s'appuyer sur des expériences courantes qui ne sont pas fraîchement sorties du dernier livre lu.

— La pédagogie par projets

Avec des groupes stables particulièrement, la pédagogie peut utiliser le «projet» comme moyen d'apprentissage. Le projet peut être individuel mais il suppose habituellement des apports diversifiés dans une équipe. Il est tourné vers une réalisation qui poursuit un résultat vérifiable et communicable. Avec de jeunes élèves, par exemple, le «projet» peut être identifié par un thème ou un sujet d'étude. Les activités en classe, ainsi greffées sur un ou plusieurs thèmes, polarisent l'intérêt des élèves et contribuent au décloisonnement des apprentissages. Au lieu d'apprendre par matière — tantôt je fais du français, tantôt je fais de la géographie, tantôt je fais des arts plastiques — l'élève intègre des habiletés diverses en participant à une oeuvre commune. Les projets qui se déroulent en classe bénéficient de la situation propre à l'école,

10. Voir Olivier Reboul, *op. cit.*, p. 65.

différente de celle du monde du travail: les élèves disposent d'un temps «gratuit», ils ont droit à l'erreur, ils se servent de ce qu'ils ont appris pour apprendre autre chose sans être contraints, comme l'apprenti, de maîtriser très vite une technique irréprochable[10]. Les situations d'apprentissage qui découlent d'un projet peuvent déborder le monde clos, artificiel ou simulé de la classe par le choix de thèmes qui permettent l'enracinement dans la culture d'un quartier, d'une ville ou d'une région entière.

L'efficacité d'une pédagogie par projets tient pour une large part à sa capacité d'obtenir l'investissement personnel de chaque élève. L'intérêt du thème choisi, son ampleur relative et son enracinement culturel peuvent constituer des conditions favorables à l'introduction de projets individuels dans le projet collectif. Le bienfait escompté de la pédagogie par projets passe alors par chaque individu qui se trouve responsable de sa propre formation en même temps qu'associé au cheminement des autres.

Dans un groupe-matière, la pédagogie par projets demeure possible mais ne peut dépasser certaines limites inhérentes à la situation du groupe. Il est plus difficile de poursuivre un projet commun, un projet d'équipe ou un projet individuel lorsque les groupes se forment et se défont au gré des migrations d'élèves de salle de cours en salle de cours. Des éléments de cette formule pédagogique sont réalisables comme la polarisation des apprentissages autour de thèmes riches regroupant plusieurs objectifs d'enseignement, de réalisations communes de courte durée, de projets individuels qui s'échelonnent sur quelques périodes-horaires, de projets réalisés en dehors des heures de cours.

Des projets axés sur le milieu extérieur à la classe peuvent acquérir plus d'ampleur lorsqu'ils bénéficient d'une structure appropriée. C'est le cas de *L'alternative* au collège de Sherbrooke où le regroupement des «sciences humaines sans mathématiques» favorise une pédagogie par projets: «projets optionnels créditables» et «projets d'apport à la communauté[11]». De tels projets ne relèvent pas de la seule initiative d'un professeur inventif dans sa classe; ils supposent l'établissement d'une pédagogie de programme[12], des objectifs multidisciplinaires[13],

11. Voir le document de base et le dépliant explicatif de *L'Alternative*, Collège de Sherbrooke.

12. Voir plus haut, chapitre 5, «La pédagogie à l'université», p. 73.

13. L'idée de multidisciplinarité peut être enrichie par celle de «transdiciplinarité» qui ne repose pas seulement sur la rencontre des disciplines entre elles mais sur leur jonction dans l'expérience même de l'apprenant. Voir Louis Legrand, *L'école unique: à quelles conditions?*, Paris, Les Éditions du Scarabée, 1981, pp. 163-194.

une équipe de professeurs et le regroupement des élèves concernés par l'ensemble de la formule.

— Les ateliers

Dans presque toutes les formules pédagogiques qui supposent des mises en commun, l'atelier intervient comme un moyen pédagogique couramment utilisé dont la popularité tient sans doute à sa grande souplesse, sa relative efficacité et ses possibilités intéressantes d'individualisation.

Dans la classe, l'enseignant peut, sur le champ, constituer des ateliers à l'intérieur d'une période de cours, à condition bien sûr que le sujet à l'étude s'y prête et que la disposition physique des lieux le permette. Il peut aussi inviter les élèves à se regrouper en équipes d'une durée plus longue comme une étape scolaire ou une session.

Lorsque les tâches des équipes sont clairement précisées et que les équipes sont suffisamment cohérentes, les résultats atteints peuvent être étonnants. L'enseignant doit bien sûr mesurer ses forces en décidant d'attribuer une tâche identique à toutes les équipes ou des tâches particulières à chacune d'elles. Cette prudence est indispensable surtout dans la situation d'un enseignant qui travaille avec plusieurs groupes d'élèves. Il existe des limites difficilement franchissables au fractionnement des groupes lorsqu'un enseignant dispense un enseignement dans cinq groupes-matières ou davantage.

Lorsque la situation le permet, l'atelier ou le travail d'équipe des élèves favorise une plus grande présence de l'éducateur auprès de chaque élève. Dans une équipe de quatre ou cinq membres, il est plus aisé de découvrir les façons de travailler de chacun, de voir où il achoppe, de suggérer des pistes qui lui soient appropriés. En définitive, il est plus facile de situer son enseignement dans une perspective d'individualisation en alternant, selon les besoins, l'enseignement collectif et le travail en équipe.

— L'enseignement mutuel ou l'enseignement par les pairs

L'enseignement entre élèves est un moyen inhérent à presque toutes les formes de travail en équipe hormis peut-être certains groupes de discussion. Cette sorte d'entraide entre pairs d'un même groupe peut aller, en certains cas, jusqu'à un enseignement plus formel de la part d'élèves aînés. En parcourant les divers niveaux du système scolaire, on en arrive à la conviction que ce moyen pédagogique est trop peu employé eu égard à ce qu'il comporte de vertu efficace et de pouvoir d'individualisation. En effet, du primaire jusqu'à l'université, on constate souvent que le pair saisit mieux les difficultés d'apprendre

d'un égal et qu'il est souvent mieux en mesure de suggérer juste ce qui convient pour se sortir d'une impasse, s'approprier une méthode de travail, comprendre une notion, réussir un examen.

L'enseignement mutuel possède en outre un immense impact social. Il apprend aux élèves les valeurs de coopération. En apprenant à travailler les uns avec les autres, voire les uns pour les autres, les élèves sont amenés à surmonter leur égocentrisme et l'esprit de compétition propre à la société industrielle. L'enseignement mutuel sert à la fois les forts et les faibles: les faibles comprennent mieux tout en ne se sentant pas dévalorisés; les forts approfondissent leurs connaissances en les communiquant. La compétition, s'il y en a une, consisterait plutôt à vaincre ensemble une difficulté commune.

Ce moyen pédagogique et l'idéal de coopération qu'il porte[14] peuvent rapidement disparaître s'ils ne sont pas encouragés par l'éducateur tant sur le terrain des acquisitions de connaissance, par un apport précieux dans l'utilisation rationnelle des sources documentaires que sur le terrain des attitudes, par une acceptation empathique de la valeur sociale du travail en équipe.

— Le «team-teaching»

Le «team-teaching» est une formule pédagogique qui, pour ainsi dire, fait pendant chez les professeurs à l'enseignement mutuel chez les élèves. Si la formule peut donner lieu, en certains endroits, à des regroupements de professeurs, on la retrouve le plus couramment sous la forme d'une équipe de deux enseignants qui fonctionnent ensemble avec un même groupe d'élèves.

La formule, même modestement pratiquée, suppose un minimum d'entente entre les enseignants selon qu'il s'agit d'un groupe stable ou d'un groupe-matière. Dans le premier cas, on trouve habituellement un titulaire ou un tuteur et un «spécialiste» ou un éducateur dégagé pour assurer un support pédagogique particulier. Dans le second cas, il arrive que deux enseignants d'une même discipline se partagent leurs groupes-matières ou encore que deux enseignants de spécialités différentes réunissent leurs groupes d'élèves pour des activités ou des projets précis.

Dans l'un et l'autre cas, la pédagogie devient plus efficace. Le «team-teaching» favorise une attention plus grande aux manières de travailler des élèves et à leurs difficultés particulières et permet ainsi d'atteindre un degré d'individualisation plus élevé. Les échanges entre les deux

14. Ceci rejoint l'esprit de l'avis sur l'éducation à la coopération que le Conseil adressait au Ministre en janvier 1982.

enseignants et les élèves peuvent varier considérablement mais ils maintiennent la relation pédagogique dans un contexte d'assez grande stabilité. L'avantage de la formule est qu'elle permet en outre une rétroaction sur le vif des deux enseignants sur leurs interventions respectives.

La formule du «team-teaching» ainsi pratiquée demeure une intéressante avenue de renouveau. Les jumelages d'enseignants supposent certes une base d'affinités communes et nécessitent des mises au point constantes. Mais la formule a l'avantage d'être légère et de ne pas requérir un réaménagement trop compliqué de structures.

— Le tutorat

En plus de désigner un mode particulier d'enseignement, le terme tutorat désigne aussi, depuis quelques années, une responsabilité plus globale que se doivent d'assumer les éducateurs pour aider l'élève ou l'étudiant à cheminer à travers un ensemble dispersé de cours et d'activités de tous ordres. Le tuteur est alors amené à échanger avec l'intéressé sur l'organisation de son travail, les difficultés qu'il rencontre et les progrès qu'il accomplit. De par la connaissance plus personnelle qu'il a de l'élève et de son cheminement, le tuteur peut obtenir de ses collègues enseignants qu'ils tiennent davantage compte des caractéristiques de cet élève.

Le tutorat défini comme mode d'enseignement se présente plutôt comme une formule pédagogique personnalisée où le professeur, à titre de personne-ressource, met l'élève en communication avec des sources d'information et un matériel pédagogique approprié. Au cours de rencontres régulières, le professeur vérifie avec l'élève ce qui a été acquis en fonction des objectifs d'une étape, de même que l'efficacité des méthodes de travail choisies par ce dernier. Puis, après une évaluation formative, il établit avec lui les objectifs de l'étape suivante. Cette forme de tutorat se pratique souvent en association avec d'autres formules pédagogiques individualisées comme l'enseignement modulaire et l'enseignement programmé.

Le tutorat s'associe également à une pédagogie par projets et à un travail en atelier. Il peut alterner avec un enseignement collectif lorsque, par exemple, un certain nombre de périodes de classe sont consacrées à des travaux des élèves accomplis individuellement ou en petites équipes.

Cette formule[15] pédagogique s'avère intéressante lorsque l'enseignant

15. Le tutorat, on le sait, est diversement utilisé à l'université dans des rencontres individuelles étudiant-professeur. Il apparaît aussi, de plus en plus, sous la forme d'un tutorat d'équipe pour lequel un professeur devient le tuteur d'un petit groupe d'étudiants.

oriente son souci de l'efficacité du côté des méthodes de travail individuelles de chaque élève. L'entrevue, répétée à intervalles réguliers entre le tuteur et l'élève, peut certes déboucher sur diverses dimensions de la relation pédagogique. Toutefois, le premier but du tutorat demeure l'apprentissage de l'élève et l'accompagnement des démarches relatives à l'effort d'apprendre.

Des moyens liés à des techniques

Parmi le grand nombre de moyens possibles, le Conseil en retient quatre autres à cause de leur intérêt pédagogique ou des questions prospectives qu'ils posent à la pédagogie: l'enseignement programmé, l'enseignement modulaire, l'enseignement multi-médias et la télématique. Les trois premiers sont, à proprement parler, des formules pédagogiques, le quatrième fait entrer la pédagogie dans un réseau de communications décuplées par des techniques nouvelles.

— L'enseignement programmé

Depuis plusieurs années, l'enseignement programmé, parfois appelé enseignement micro-gradué, est utilisé de diverses manières auprès des adultes, dans l'enseignement à distance, auprès des jeunes délinquants, etc.[16] Avec des étudiants dont les apprentissages se font selon des entrées et des sorties variables, il est avantageux de pouvoir compter sur un matériel pédagogique qui découpe l'enseignement en petites tranches prédéterminées et garantit le succès de chacun.

Cependant, l'enseignement programmé n'a pas jusqu'à maintenant beaucoup retenu l'attention au Québec. «À l'expérience, il semble bien que l'enseignement programmé ne se soit pas avéré «à la hauteur» des espoirs que certains avaient fondés sur lui et que sa popularité ait nettement décru avec les années. Il est très probable d'ailleurs que ce phénomène soit dû davantage aux limites intrinsèques de la formule qu'aux résistances aux changements liés aux essais d'implantation[17].» Outre le fait qu'il enferme la pédagogie dans une approche très «mécaniste» où tout est planifié d'avance et fragmenté à l'extrême, l'enseignement programmé suppose un investissement considérable d'énergies dans la préparation du matériel pédagogique et l'élaboration de programmes pédagogiques valables qui doivent constamment être

16. À Boscoville, par exemple, le matériel construit depuis plus de dix ans appelé «Le Boulot» permet aux jeunes «drop-out» de terminer leurs études tout en réintégrant la société.

17. Michèle Tournier, *Typologie des formules pédagogiques*, p. 157.

remis à jour. Nonobstant ces limites importantes, l'enseignement programmé peut être moins stéréotypé s'il devient un enseignement assisté par ordinateur et si on confère à l'élève un pouvoir sur la programmation elle-même[18].

— L'enseignement modulaire

D'autres expériences se poursuivent au Québec tel l'enseignement modulaire, dans une perspective de pédagogie de la maîtrise[19]. Les élèves travaillent avec des trousses de documents structurés sous forme de modules ou unités de contenu comprenant une liste d'objectifs, un prétest, des activités d'apprentissage et un post-test. L'apprentissage des élèves se poursuit individuellement et chacun doit réussir un module en entier avant de s'engager dans un autre module. En cours de route, selon la variété des cheminements, un élève peut recourir à un module d'appoint, ne pas utiliser tel module parce qu'il répond dès le prétest à tous les objectifs de ce module, ou réaliser seulement les objectifs d'un module qu'il ne maîtrise pas parfaitement. Selon une telle méthode, tous les élèves, en principe, devraient réussir au minimum 80% des objectifs d'un module. Le nombre de modules réussis peut varier d'un élève à l'autre.

La formule n'est peut-être pas aisément généralisable à cause du nombre considérable de trousses pédagogiques qui devraient normalement être mises à la disposition des élèves. De plus, ce matériel pédagogique sophistiqué doit être révisé régulièrement. La formule pose toutefois des questions importantes à qui veut pousser le souci de l'efficacité en pédagogie le plus loin possible. Des formules mitigées sont sans doute à envisager à partir des nouveaux programmes scolaires de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire qui sont désormais structurés en divers modules. À la limite, même l'enseignement collectif peut être repensé en termes modulaires, approche infiniment plus souple que l'unique démarche linéaire des contenus d'apprentissage.

— L'enseignement multi-médias

L'audio-visuel, lorsqu'il sert exclusivement de support technique à l'enseignement, n'assure peut-être pas toute la vitalité pédagogique

18. Voir Francis Meynard, «On apprend en programmant» dans *Vie pédagogique*, n° 11, février 1981, pp. 16-18.

19. Voir René Beauchamp, *Une histoire à succès: la pédagogie de la réussite*. Dans cet article, on fait entre autres référence à deux expériences québécoises telle celle de S.A.G.E. au primaire et celle de l'école polyvalente Vanier à Ville de Laval.

qu'on pourrait en attendre. Lorsqu'il se mue en enseignement multi-médias, il a plus de chances de susciter des apprentissages qui correspondent mieux à la diversité des styles d'apprentissage des élèves et d'une manière générale, de répondre davantage aux besoins de la génération actuelle. L'enseignement multi-médias tente de combiner d'une manière harmonieuse l'écrit et l'audio-visuel. Cet effort pour intégrer les langages propres à divers médias crée un effet pédagogique multidimensionnel susceptibles d'accroître l'efficacité de l'enseignement. L'appropriation de ce langage diversifié est mieux assurée lorsque les élèves sont considérés non seulement comme des récepteurs mais lorsqu'ils se servent aussi de ces médias pour s'exprimer et pour produire eux-mêmes divers messages.

Quand on regarde les divers niveaux d'enseignement, on dirait que l'approche multi-médias longtemps populaire dans l'enseignement secondaire a émigré au collège. Ce phénomène est peut-être en partie explicable par le fait que l'enseignement multi-médias suppose des centres de ressources didactiques assez importants et des conseillers en audio-visuel assez nombreux et qualifiés pour assister les maîtres dans leur enseignement. Il n'en est pas moins pertinent de penser à répandre davantage un moyen qui peut indiscutablement produire un impact pédagogique considérable.

— La télématique

La télématique se situe d'une certaine manière dans le prolongement de l'enseignement multi-médias. Mais elle en décuple les possibilités en associant la télévision et l'ordinateur. «En effet, elle utilise un instrument qui fait partie de tous les foyers du monde occidental et qui est parfaitement domestiqué, la télévision, en y rajoutant seulement un décodeur et un sélecteur qui ressemble fort à une petite calculatrice. Elle peut transformer instantément les écrits, les graphismes, les images animées et bientôt les photos et le son, à partir d'une source, à des milliers de récipiendaires situés à quelle que distance que ce soit. Elle permet à chacun de choisir «les menus» qui l'intéressent et, le cas échéant, dans la langue propre à chacun. En vidéotex, grâce à un clavier, chaque «récepteur» peut aussi devenir «émetteur» et transmettre ses messages, ses réponses ou ses demandes. Toujours intantanément[20].»

20. Francis Meynard, *La télématique en éducation: lubie ou prévoyance?* Conférence au colloque «télématique et éducation», Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, 82-01-28, (code 54-9559), pp. 7-8.

Voir aussi du même auteur *Demain: l'ordinateur à l'école,* Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, Québec, 1981, 105 p.

Lorsqu'on considère la télématique en pédagogie, on songe immédiatement aux possibilités nouvelles qu'elle offre à l'université et à l'éducation des adultes qui profitent déjà de l'enseignement à distance grâce à la télé-université. Elle permet d'équiliber, d'une manière beaucoup plus économique et beaucoup plus efficace, les activités pédagogiques indépendantes et les activités pédagogiques interactives. L'étudiant peut à la fois travailler seul, d'une manière individuelle et indépendante, et également entrer en communication avec plusieurs personnes sans que ces personnes aient à se déplacer pour «inter-agir» dans un groupe d'apprentissage.

On peut déjà affirmer que la révolution opérée par la télématique est applicable et généralisable, à moyen terme, à l'ensemble du système scolaire. Les micro-ordinateurs disponibles sur le marché laissent entrevoir que les coûts d'acquisition du matériel nouveau seront comparables à ceux du matériel pédagogique présentement utilisé dans les écoles. Mais la capacité d'élaborer le logiciel applicable en didactique s'avère, à court terme, une nécessité plus cruciale que la simple obtention des appareils requis. Si l'utilisation large de la télématique en pédagogie doit être considérée comme un but à poursuivre, cela suppose, dans l'immédiat, des expériences de formation des éducateurs et d'application pédagogique diversifiée. Plusieurs pays précèdent déjà le Québec à cet égard. Il ne s'agit pas ici comme dans d'autre domaines, de situer la pédagogie dans une perspective de rattrapage mais plutôt d'engager des efforts prospectifs par souci d'efficacité, en étant conscient que cela amènera nécessairement des réformes structurelles qu'il convient de prévoir dès maintenant à l'échelle de l'école et de l'ensemble du système d'éducation. Cependant, cette fois, il serait important que ce soit la pédagogie qui appelle un réaménagement des structures et non l'inverse. Le moyen technologique et pédagogique que représente la télématique n'est pas plus «magique» qu'aucun autre moyen. Mais il a ceci de différent, par rapport aux autres, qu'il crée un nouveau langage, une nouvelle culture, éminement comparables à la révolution opérée par l'imprimé à l'époque de l'humanisme classique. Aussi importe-t-il d'éprouver sa capacité de répondre, non seulement aux phénomènes de démotivation reliés aux problèmes de la pédagogie comme relation et communication, mais également de vérifier sa capacité de répondre au souci d'une pédagogie qui se veut efficace.

Des études menées dans des classes entre 1975 et 1978 démontrent l'efficacité de l'enseignement accompli à l'aide de micro-ordinateurs: «Most of the students were able to complete a course of study in as little as half the normal time, with greater efficiency in terms of achievement per time unit, improved skills, and the provision of instruction

previously unavailable by conventional methods[21].» Les adultes manqueraient de prévision s'ils laissaient les élèves travailler exclusivement avec les moyens d'hier en ne leur permettant pas de s'approprier une certaine compétence dans la manière d'appréhender l'univers déjà omniprésent des micro-ordinateurs et de la télématique.

3. L'efficacité en pédagogie: l'affaire de tous

L'analyse de l'efficacité en pédagogie met en lumière une gamme de moyens utilisables. Mais elle aboutit également à démontrer que cette efficacité n'est jamais complètement atteinte sans le support indispensable de toute l'école et sans que soient assurées certaines conditions à l'échelle de l'ensemble du système d'éducation. **L'efficacité pédagogique a besoin de s'appuyer sur des actions qui relèvent de décisions personnelles et collectives, d'un minimum de consensus des éducateurs, de mesures relevant de l'administration et de l'organisation pédagogiques, en fin de compte d'un climat et d'une prise en charge qui ne seront jamais parachutés de l'extérieur mais devront surgir de la vie même de l'école, du département, de la faculté ou du collège.**

Le regroupement entre éducateurs à des fins pédagogiques

Le regroupement des éducateurs est un premier moyen diversement utilisé dans les établissements scolaires et aux paliers intermédiaires (régions et commissions scolaires) à tous les niveaux du sytème d'éducation. D'une manière formelle ou informelle, les enseignants se regroupent régulièrement, périodiquement ou occasionnellement dans des réunions de département, dans des assemblées syndicales et à l'occasion de journées pédagogiques. La préoccupation dominante de ces multiples rencontres ne relève pas toujours de la pédagogie ou d'une volonté partagée et cohésive en vue de l'amélioration de l'activité pédagogique auprès des élèves. **Il importe toutefois de promouvoir des regroupements axés principalement sur des questions pédagogiques** sous le mode de rencontres de professeurs d'un même département, d'une même classe, d'une même matière, de plusieurs matières d'une même année ou encore de plusieurs années d'un même niveau scolaire. Les enseignants sont les premiers à reconnaître qu'ils ne peuvent longtemps éviter de se rencontrer à propos de besoins d'élèves: ce serait omettre une tâche essentielle. Les élèves et les maîtres risqueraient

21. Peter Matijosaitis «The microcomputer revolution in education: what are we doing about it» in *Comment on Education*, vol. 12, n° 3, Février 1982, p. 22.

Voir aussi Jay Phipps, *L'école électronique*, Association canadienne d'éducation, Toronto, 1982, 39 p.

alors de vivre les uns et les autres repliés dans leur solitude respective sans qu'il soit possible d'établir une communication valable. Par ailleurs, lorsque les enseignants consentent à se réunir au sujet des élèves, il arrive trop souvent que les échanges conduisent à débattre de cas jugés indésirables qui perturbent la relation pédagogique et en atténuent l'efficacité. Même au niveau de cette réflexion sur les comportements, il conviendrait de dépasser les constats et les commentaires sur les cas particuliers pour accéder à une compréhension plus vaste des problèmes qui se posent et procéder aux ajustements pédagogiques qui s'imposent.

Dans l'ensemble du système d'éducation on a constaté une difficulté chez les éducateurs à communiquer à un niveau proprement pédagogique. Pourtant, un échange sur l'activité pédagogique telle que pratiquée permet de tenir la pédagogie en alerte pour ainsi dire[22]. Cet échange et ce partage supposent, bien entendu, un minimum d'ouverture réciproque des éducateurs entre eux et une centration toujours en éveil sur les apprentissages des élèves. Au-delà des craintes et des frictions inévitables de la pratique quotidienne, de telles réunions ne peuvent qu'être bénéfiques pour les élèves et source de satisfaction pour les enseignants.

L'école commune et «l'école dans l'école»

L'école, on le sait, poursuit divers objectifs: favoriser le développement d'attitudes et de comportements respectueux des grandes conventions humaines[23] et indissociablement, développer l'intelligence et la capacité de jugement des élèves.

Ces deux objectifs fondamentaux de l'école pour tous ne peuvent cependant être atteints sans moyens efficaces et différenciés. Les rencontres d'éducateurs à propos des comportements des élèves et de leurs apprentissages pédagogiques se situent dans la ligne de ces objectifs et assurent parfois sur une base volontaire des équipes d'enseignants et des regroupements d'élèves plus stables. Ces ensembles constituent, pour ainsi dire, une «école dans l'école» soucieuse de respecter la diversité des clientèles et la diversité des expériences pédagogiques.

22. Des questions comme les suivantes peuvent se poser: les diverses pratiques pédagogiques des professeurs favorisent-elles une certaine cohérence dans les apprentissages des élèves? Telle stratégie pédagogique peut-elle s'appliquer dans plusieurs situations éducatives? Les méthodes et les approches utilisées réussissent-elles? etc.

23. Voir Commission des droits de la personne du Québec, *Jeunes, égaux en droits et responsables*, Québec, 1981, 38 p.

L'école dans l'école poursuit alors les objectifs communs à l'école mais se les approprie d'une manière originale et adaptée aux besoins particuliers de certains groupes d'élèves.

C'est le cas, au secondaire, de regroupements d'élèves de premier cycle dans des grandes écoles polyvalentes. On rassemblera, par exemple, des élèves de première ou de deuxième secondaire en un lieu déterminé de telle sorte que la pédagogie puisse profiter d'un environnement stable. Une telle localisation propice à un encadrement pédagogique approprié n'influence pas forcément la pédagogie en classe mais elle la supporte favorablement. L'activité pédagogique qui se poursuit en classe peut alors se déployer sans risquer d'être perturbée par le climat parfois traumatisant de la grande école.

Dans certaines écoles, on a constitué de façon analogue un regroupement des jeunes de l'enseignement professionnel court avec une équipe enseignante stable. **Quand il est fondé sur l'adhésion volontaire des éducateurs, un tel regroupement semble favoriser d'abord le sentiment de valorisation de ces élèves.** Au lieu de se sentir marginalisés, ils se reconnaissent semblables, se façonnent une identité de groupe au point que l'absentéisme diminue dans la proportion où la motivation croît. Ces élèves se sentent plus heureux à l'école, ils ont le goût d'y vivre et, en définitive, réussissent mieux. Cette école dans l'école peut illustrer le fait concret qu'au niveau des moyens l'homogénéité des groupes n'est pas délibérément sélective et qu'elle peut, dans certaines conditions, contribuer à une efficacité comprise d'une manière pleine, c'est-à-dire être à la fois promotion et respect de la personne en même temps que réussite scolaire en fonction de ce qu'on est[24]. S'il advenait que soit retenue la proposition de faire disparaître le professionnel court comme secteur distinct avec ses programmes particuliers, on devra tenir compte de cette façon d'être efficace auprès des élèves en leur assurant le sentiment de stabilité et celui d'appartenance et en pratiquant des approches pédagogiques individualisées.

L'école dans l'école veut donc répondre à des besoins particuliers d'élèves par le biais d'un type d'encadrement qui favorise en fin de compte une plus grande efficacité de la pédagogie. **Ce moyen utilisé pour mieux respecter la diversité des clientèles peut l'être également pour favoriser la diversité des expériences pédagogiques.** Le souci de la

24. La critique conscientisante porte dans la mesure où elle montre que les gens de métiers peu qualifiés seront infailliblement les esclaves mécanisés du taylorisme capitaliste. Cette critique s'adresse à l'ensemble du système scolaire qui n'assurerait pas aux élèves du professionnel court une formation de qualité. Mais elle devient paralysante quand elle empêche d'utiliser les moyens pédagogiques qui semblent convenir à certains types d'élèves.

pédagogie et celui du renouvellement de la pratique pédagogique inspirent alors la forme de regroupement. Dans des cas exceptionnels, le respect de la diversité pédagogique et l'appui à l'innovation peuvent conduire, par exemple, à constituer «un collège dans un collège». En pareil cas, le rassemblement des élèves et des professeurs, l'organisation des cours, l'orientation des pratiques tendent à former un ensemble homogène, propice à la mise en oeuvre efficace de certaines croyances pédagogiques. Une telle homogénéité n'a rien à voir avec l'homogénéisation des groupes en fonction d'un rendement scolaire comme ce fut le cas des «voies» au secondaire. Elle relève plutôt de l'adhésion des élèves et des maîtres à un projet pédagogique.

Il est de ces renouvellements pédagogiques qui ne modifient pas la physionomie extérieure de l'école. Ce n'est alors ni toute l'école ni une école dans l'école mais «des classes dans l'école» qui, sans changer la structure et l'organisation pédagogique de l'école, développent un projet pédagogique. Le renouvellement pédagogique passe alors par le renouvellement des mentalités et des compétences à l'intérieur du cadre scolaire existant.

Dans ses consultations et ses visites, le Conseil a pu découvrir deux manières différentes de procéder à un renouvellement pédagogique dans des classes d'une même école. L'une part des enseignants qui se ressourcent à l'extérieur de l'école et qui appliquent dans leurs classes un modèle pédagogique auquel ils ont été sensibilisés en cours de perfectionnement. Habituellement, les classes ressemblent à des ilôts qui n'exercent pas beaucoup d'influence sur le reste de l'école, les autres enseignants et la direction. L'autre manière part de la direction appuyée par des ressources extérieures. Elle offre un modèle aux enseignants qui peuvent en appliquer tel ou tel objectif au gré de leur préparation pédagogique et de leur cheminement professionnel. Les classes sont différentes les unes des autres et chacune tend, à sa façon, à pratiquer graduellement certains aspects du modèle proposé.

Il n'importe pas ici de prédire la probabilité des chances de l'une ou de l'autre manière. Mais dans tous les cas, on note toujours qu'un «contrat pédagogique» est passé entre la direction et les enseignants et que des ressources extérieures à l'école contribuent à lancer un projet qui par la suite se poursuivra de façon autonome.

Le soutien de la pédagogie et le soutien pédagogique de l'élève

L'adjonction de ressources, principalement de ressources humaines, dans un projet de renouvellement pédagogique pose toute la question du soutien de la pédagogie et des ressources nécessaires à son développement. La question du soutien aux maîtres, en termes de perfection-

nement ou d'appui de conseillers et de spécialistes se relie étroitement à celle du soutien apporté aux élèves, en particulier aux plus démunis, par les maîtres et tous ceux qui doivent faciliter le développement de tel ou tel aspect de la personne de l'élève. En fin de compte, par quelque facette qu'on l'aborde, le soutien pédagogique est ultimement destiné à l'élève et c'est sous cet angle qu'il faut principalement le considérer.

En pratique, le soutien de la pédagogie se concrétise de deux manières. La première consiste à apporter une aide en dehors de la classe ou de la salle de cours. C'est ainsi que le «dénombrement flottant»[25] est pratiqué la plupart du temps. C'est le fait aussi des orthopédagogues qui exercent leur spécialité en dehors de l'activité pédagogique de la classe en s'occupant de tel ou tel aspect particulier du comportement de l'élève. En ce cas, l'activité pédagogique risque davantage d'être fragmentée et l'élève peut développer un sentiment de dévaluation ou de marginalisation à cause de cette attention exagérée à ce qui achoppe.

Les ressources de l'école peuvent aussi converger vers la pédagogie de la classe. En ce cas, les spécialistes se trouvent associés au projet pédagogique d'une classe et interviennent directement et conjointement dans le champ pédagogique animé par l'enseignant d'un groupe d'élèves. Ils demeurent des partenaires d'une activité pédagogique en portant attention tant aux attitudes, aux comportements qu'aux contenus d'enseignement.

Les maîtres ne se sentent pas observés ni jugés mais appuyés. Tous se situent à l'intérieur d'un cheminement pédagogique perfectible où s'exprime et se développe l'esprit critique en toute réciprocité. Pour les élèves, cette forme d'aide rend possibles des progrès individuels décuplés. L'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans des classes «régulières» réussira en tant que l'on assurera aux élèves ce type d'aide.

À travers ces deux manières de pratiquer le soutien pédagogique, s'expriment deux attitudes pédagogiques réconciliables: celle qui consiste à insister d'abord sur la motivation, les préalables et toutes sortes d'obstacles qui empêchent l'élève de progresser malgré un quotient intellectuel parfois remarquable; et cette autre attitude qui, délaissant les prérequis, tente de placer immédiatement les élèves en situation de réussite. Cette dernière attitude porte à croire que le rendement scolaire peut être source de valorisation personnelle et que, rapidement, la récupération s'ensuit. Que l'on aborde l'aide pédagogique avec l'une

25. On appelle «dénombrement flottant» la prise en charge d'élèves par des orthopédagogues pour une fraction variable de leur temps de présence à l'école, et pour une période limitée suivant les besoins; ce mode d'intervention préserve l'appartenance d'un élève en difficulté d'apprentissage à sa classe ordinaire.

ou l'autre attitude, une chose demeure certaine: l'aide doit être résolument orientée vers le lieu premier de l'activité pédagogique, la classe.

Le renouveau de la pratique pédagogique et l'environnement

Quel que soit l'angle sous lequel on l'examine, toute pratique pédagogique pour être efficace, requiert un certain environnement et des partenaires qui soient interdépendants. Il ne s'agit pas ici de reprendre ce qui a déjà été écrit ailleurs[26], mais il demeure essentiel de rappeler ce qui contribue à renouveler un projet pédagogique dans un établissement scolaire et à en assurer le succès.

D'abord, une **attitude d'ouverture** face aux collègues, face aux parents d'élèves, invités parfois à participer aux activités de la classe ou à prolonger chez eux une action éducative entreprise dans la classe. Cette ouverture repose sur une liberté et une assurance partagées par tous les partenaires. Comme chacun se sait en cheminement, nul ne se sent obligé de faire la preuve de sa propre valeur et de sa propre efficacité. L'efficacité vient justement du fait qu'elle n'est pas recherchée pour prouver quelque chose mais pour répondre aux besoins des élèves et des étudiants.

Le renouvellement de la pratique pédagogique évoque ensuite **une attitude et une capacité d'initiative** chez les divers partenaires. Une fois qu'il est clair que le cheminement de chacun sera respecté, les adhésions volontaires à un projet se multiplient et en même temps décroît la résistance au changement.

Dans un projet pédagogique novateur, on constate généralement une **prééminence de l'action des personnes sur les contraintes** matérielles. Il ne s'agit pas de considérer la pauvreté des moyens comme un idéal. Cependant, bien des projets pédagogiques se réalisent avec «les moyens du bord» relativement modestes, grâce notamment à la forte motivation que l'on remarque chez les partenaires. Cette volonté partagée de progresser permettra de contrer le conditionnement imposé par les règles de relations de travail.

Dans les projets de renouveau pédagogique au niveau primaire et au niveau secondaire, les parents sont la plupart du temps présents et engagés positivement à titre de collaborateurs ou de partenaires. Lorsqu'on sait les accueillir et les associer à l'activité éducative, ils ne sont plus perçus comme menaçants par le personnel.

---

26. Marthe Henripin et Gilles Ayotte, *Se prendre en main pour les enfants: le projet éducatif de l'école*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1. *Des écoles se mettent en marche*, 1980, 203 p., 2. *Comment s'y est-on pris? La démarche commune de onze écoles et de leur commission scolaire*, 1981, 272 p.

L'effort de renouvellement de la pratique pédagogique permet une **prise en charge gratifiante de la part des enseignants**. Il est irréaliste de penser qu'un projet pédagogique peut se réaliser sans le consentement des enseignants. Plus qu'un consentement, c'est une adhésion consciente, libre et volontaire qui est nécessaire au renouvellement de la pratique pédagogique. Pour que cette adhésion se transforme en action concertée et en prise en charge collective, il faut, premièrement, que les enseignants aient la conviction que leurs efforts visent à améliorer la situation des élèves. Il faut aussi que les enseignants n'aient pas le sentiment de se piéger eux-mêmes en acceptant ou en prenant l'initiative de renouveler leur pédagogie. Certaines velléités de changement achoppent vite lorsqu'elles paraissent mettre en cause la sécurité même de la profession ou des collègues. Dans tout renouvellement pédagogique les enseignants doivent être les premiers à vouloir renouveler la pédagogie.

L'appui et le leadership de la direction jouent un rôle crucial dans la plupart des projets de renouveau de la pratique pédagogique. Même lorsque l'activité pédagogique tend à se renouveler dans une seule classe ou dans quelques classes, elle a besoin de l'appui de la direction de l'école. **A fortiori**, lorsque le renouvellement veut s'étendre à tout un établissement, cet appui est essentiel. Il doit se manifester par la manière de vivre les conventions collectives, par des mesures aussi concrètes que la distribution équitable des livres et autres instruments de travail, par un souci constant de favoriser l'action pédagogique des maîtres et, en fin de compte, par une prééminence marquée des besoins pédagogiques des élèves ou des étudiants sur toute préoccupation d'ordre purement administratif. En plus de faciliter, d'encourager et de soutenir un projet pédagogique, la direction peut exercer un leadership pédagogique en s'associant concrètement et pratiquement au projet. La pédagogie ne devient l'apanage ni des uns des autres mais le signe vivant d'une volonté commune d'éducation.

L'effet le plus direct des efforts de renouveau en vue d'une pratique pédagogique efficace, c'est d'abord de **rendre l'environnement éducatif plus signifiant**. Parmi les diverses composantes de l'environnement éducatif, ce sont les personnes qui exercent la plus grande influence sur les élèves. Lorsque ces personnes se rencontrent dans un même projet pédagogique, elles contribuent à la création d'un environnement éducatif signifiant pour les élèves et les étudiants. Certaines conduites agressives d'élèves ne sont en réalité qu'une forme de refus d'un monde d'adultes qui ne se retrouvent pas autour des objectifs essentiels de l'école. Quand les adultes d'une école cherchent ensemble à renouveler leur pédagogie, cela transparaît dans les démarches pédagogiques et se répercute dans les comportements des élèves autant que

dans leurs résultats scolaires. Le renouvellement pédagogique ne se confine pas à l'école. Il tend à s'ouvrir sur l'environnement immédiat du quartier et à se propager à d'autres écoles d'un même territoire. L'environnement éducatif gagne en signification par le réseau d'échanges et d'animation que le renouvellement pédagogique crée à partir de l'école.

Lorsqu'on observe les efforts de renouvellement pédagogique dans les classes et les écoles, on a parfois le sentiment que l'efficacité de la pédagogie a été atteinte grâce à la mise en oeuvre de moyens diversifiés, malgré les facteurs de rigidité des relations de travail, en ne s'embarrassant pas trop des régimes pédagogiques et en interprétant largement les programmes d'enseignement. Il est vrai que ces textes de nature administrative et politique n'apparaissent pas toujours avec évidence favorables au plein épanouissement de l'activité pédagogique de tous les jours. Sur plus d'un point, on peut améliorer les règles qui déterminent la pratique pédagogique. Mais il faut voir aussi, sans immédiatement songer à des remaniements importants de structures, quelles actions demeurent possibles pour améliorer la pédagogie dans le respect de l'esprit des cadres, conventions et règlements et ce, à quelque niveau d'enseignement que ce soit.

Les programmes d'études et la pédagogie

Tout regard prospectif sur les moyens pédagogiques se doit de porter sur l'opération «nouveaux programmes» qui, aux niveaux primaire et secondaire, occupera le paysage pédagogique pendant de nombreuses années encore. Cette opération permettra d'améliorer la pédagogie à condition que l'on ne considère pas les nouveaux programmes et les guides d'accompagnement qui suivront comme des moyens magiques. Une fois que l'élaboration et l'implantation des nouveaux programmes d'études auront été complétées, beaucoup aura été fait mais beaucoup restera encore à accomplir. Il importera de s'assurer que les instruments de travail et le matériel didactique nécessaires sont disponibles dans les classes.

Les enseignants, et les milieux scolaires en général, reçoivent ou s'apprêtent à recevoir les nouveaux programmes avec une certaine ambivalence. Tous ont connu l'époque des programmes-cadres. Elle fut à la fois féconde et douloureuse. On s'est souvent senti démuni, seul. On n'a pas manqué de se débrouiller. Quand les enseignants évoquent cette époque qui se termine, ils éprouvent une certaine nostalgie et une certaine inquiétude. Ils se rappellent, au-delà de leur solitude passée, les efforts tentés, les échecs et les réussites, qu'ils s'en sont tirés malgré tout et en éprouvent une certaine fierté. Par ailleurs, ils reconnaissent

que les orientations trop générales et trop floues des programmes-cadres ne permettaient pas toujours ce minimum de consensus nécessaire à une pédagogie cohérente et efficace. Pourtant, il ne voudraient pas se faire imposer de nouveaux objectifs et de nouvelles façons de faire qui ne tiendraient pas compte de leurs investissements pédagogiques antérieurs. Ils ne veulent pas passer d'une liberté d'enseignant démuni à une contrainte qui les déposséderait de leurs croyances et de leurs pratiques pédagogiques. Ils veulent accéder à une nouvelle liberté qui respecte mieux une saine économie pratique, une liberté aidée dans sa recherche d'efficacité pédagogique. Ils ne veulent pas d'une activité pédagogique matée et contrôlée.

Les nouveaux programmes permettent-ils de sortir de cette ambivalence et surtout répondent-ils aux aspirations légitimes d'éducateurs consciencieux? La question ne peut recevoir une réponse tranchée puisque les programmes ne sont pas tous lancés officiellement et que dans certaines régions du Québec on n'a pas encore commencé à les utiliser. La réponse ne peut être donnée d'une manière théorique sur la seule foi des intentions proclamées dans la présentation des programmes. La réponse appartiendra en définitive à ceux qui utiliseront les programmes avec les élèves à l'intérieur d'une pédagogie quotidienne. On peut simplement s'interroger sur ce que les nouveaux programmes mettent de l'avant, ou n'excluent pas sans le promouvoir.

Il convient, avant de poursuivre, de s'arrêter un moment sur une tendance partout décelée et qui consiste à «faire passer le programme». Cette tendance, on le sait, existait bien avant l'implantation des nouveaux programmes. Elle a eu cours pendant toute la période des programmes-cadres qui n'étaient pourtant pas d'une contraignante précision. Cette tendance repose-t-elle sur une forme de caution intérieure qu'on retire pour soi-même de l'obéissance à un programme comme à une sorte d'autorité extérieure à soi et aux élèves? Nul ne peut en effet être blâmé si les élèves ne réussissent pas, quand il peut démontrer qu'il a fait ce qu'on lui demandait de faire. Quoi qu'il en soit des explications plus ou moins plausibles, il demeure que cette tendance a besoin d'être tirée au clair par les premiers intéressés, les autorités de l'école et l'ensemble du système, pour voir ce qui a pu engendrer une telle manière de vivre avec les programmes. Les programmes existent pour les enfants et non l'inverse. Ils existent aussi pour la société, mais les réalités que cette dernière recouvre ne peuvent toutes se retrouver dans un programme d'études.

On ne peut nier que des nouveaux programmes contiennent des choix pédagogiques. Ils procèdent par modules ou unités de contenus, et par objectifs pédagogiques précis. Ils paraissent favoriser un enseignement par objectifs. Ils déterminent parfois l'approche ou la démarche

à suivre. Ils utilisent une mécanique systématique ou systémique. Mais ils se défendent, en même temps, d'imposer quelque méthode que ce soit. Ils ouvrent la porte à la diversité des situations éducatives qui se prêtent à une pédagogie ouverte sur l'environnement. Ils attirent l'attention sur les objectifs affectifs et comportementaux autant que sur les objectifs cognitifs. Ils s'accommodent aussi bien d'une évaluation formative que d'une évaluation sommative. Ils appellent une nécessaire adaptation aux diverses populations d'élèves, à leur rythme et à leur style d'apprentissage.

En fin de compte, on ne peut dire que les nouveaux programmes bâillonnent la créativité pédagogique. En eux-mêmes, les programmes ne sont ni créatifs ni empreints de servilité. Ils précisent des fins à atteindre mais laissent la place à une grande diversité de moyens pour y parvenir. Ils conditionnent la pédagogie en la canalisant mais ils ne s'emploient pas à la contraindre. La vraie réponse pédagogique sur les programmes appartient à ceux qui, sur le terrain, les renverront à une évaluation périodique en vertu de leurs expériences et de leurs initiatives pédagogiques.

Les régimes pédagogiques: les moyens et les attitudes

Les régimes pédagogiques prévoient, pour assurer une activité pédagogique de qualité et efficace, des services de tous genres (personnels, complémentaires, éducatifs), du matériel didactique et des programmes d'études.

Les multiples services destinés aux élèves sont porteurs d'orientations pour la vie pédagogique des écoles et des classes mais le régime pédagogique n'impose pas la manière d'assurer ces services. En certains cas, comme celui de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il préconise plutôt un étapisme[27] prudent dans la mise en place des conditions nécessaires à une intégration réussie. Les expériences sur le terrain révèlent que les initiatives ont été fort diversifiées et ce tant par rapport à l'encadrement des élèves et à leur intégration, que dans la manière d'exercer les services spécialisés auprès des élèves.

Parmi les nombreux moyens prônés par le régime pédagogique, il en est un qui mérite une attention particulière à cause de son impact éventuel sur la qualité de l'activité pédagogique: **il s'agit du matériel didactique, incluant ce qu'il est convenu d'appeler le matériel de base.**

L'intention évidente de sortir l'école de sa «propension à la polycopie» ne doit pas non plus ramener les classes au dirigisme d'antan. La volonté de mettre au moins un manuel à la disposition personnelle de

27. Cette prudence est parfois contredite par des pratiques d'intégration «sauvages».

l'élève pour couvrir le programme deviendrait inefficace si on se refusait par exemple à recourir à d'autre moyens qui assurent une pédagogie active et ouverte.

Il reste que, d'une manière générale, doter tous les élèves, de toutes les classes, dans toutes les matières d'au moins un manuel pourra s'avérer efficace. Pour l'être, cette mesure devra toutefois accompagner de très près l'implantation des nombreux programmes.

À cet égard, on s'attendrait, par souci d'efficacité pédagogique, à un leadership conjoint et dynamique du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires et des maisons d'édition pour pourvoir au plus tôt tous les milieux scolaires en matériel pédagogique adéquat. Il n'est pas suffisant d'établir les critères de qualité du matériel didactique. Encore faut-il rapidement tout mettre en oeuvre pour équiper une pédagogie souvent démunie et dépourvue de moyens.

Il ne s'agirait pas que le Ministère s'engage lui-même dans la confection d'instruments de travail pour les classes mais du moins qu'il assure conditions nécessaires à leur élaboration et à leur édition. Bien des énergies pourraient être canalisées chez les enseignants pour qu'au Québec la pédagogie soit dotée de moyens pédagogiques de qualité. La créativité pédagogique dans les classes y gagnerait à coup sûr.

L'application et la mise en oeuvre des régimes pédagogiques posent **une autre question qui n'est pas de l'ordre des moyens mais de l'ordre des attitudes.**

À l'instar des programmes, et plus largement encore, les régimes pédagogiques déterminent un ensemble complexe où s'entremêlent la pédagogie et l'organisation de la vie des écoles. Vu par ceux qui travaillent le plus près des élèves, cet ensemble paraît souvent uniforme et uniformisant. Pourtant, les commentaires qui accompagnent le texte officiel des régimes pédagogiques, sont loin d'être exempts de souplesse et d'ouverture. Alors, de quoi dépend le sentiment des enseignants d'être «extra-déterminés» de haut et de loin?

Pour une bonne part, ce sentiment dépend de la manière dont on considère et applique les régimes pédagogiques, manière qui paraît assez largement répandue à tous les paliers du système scolaire. Au niveau du Ministère lui-même, on ne publicise et ne précise pas assez les marges de manoeuvre laissées par les régimes pédagogiques. Dans un système où il n'existe pas d'établissements scolaires publics accrédités, on craint peut-être qu'une trop grande diversité ne soit pas toujours garante d'un minimum de qualité requise. Dans les écoles et les commissions scolaires, on préfère parfois être encadré pour n'avoir pas à inventer à trop forte dose; souvent on ne s'autorise pas à faire ce qui est

permis et l'on reste en deçà du possible quand on ne contraint pas davantage que le Ministère ne le fait.

Il serait nettement préférable que, dans le respect d'une nécessaire cohérence, des différences puissent plus aisément s'exprimer sans qu'on doive à chaque fois s'en remettre à toute la hiérarchie du système, de l'école à la commission scolaire, et de la commission scolaire au Ministère. Une innovation serait davantage possible à l'intérieur de règles allégées. On peut penser, par exemple, à un enseignement modulaire individualisé qui requiert plus de latitude dans l'application des programmes; à l'enseignement de l'anglais langue seconde dans des milieux où presque tous les élèves sont déjà bilingues; à la répartition du temps des matières dans des pédagogies ouvertes; à l'enseignement moral dispensé à tous les élèves dans des écoles «alternatives».

En fin de compte, il serait important que l'organistion scolaire cesse de primer sur la pédagogie. Un régime «**pédagogique**» n'est-il pas d'abord destinée à favoriser l'exercice d'une activité pédagogique de qualité?

Les relations de travail et la pratique quotidienne

On serait porté à dire qu'il en est des conventions collectives comme des régimes pédagogiques et des programmes d'études. Ces conventions règlent les conditions de l'activité professionnelle qui, en l'occurence, est, faut-il le rappeler, une activité pédagogique. C'est donc sous l'angle pédagogique qu'il convient d'envisager les relations de travail pour le présent propos. Il importe de voir les limites et les possibles de la pratique pédagogique quotidienne telle qu'elle est conditionnée par les relations de travail.

L'influence de la convention collective dans la pratique quotidienne des enseignants est à la fois positive et négative: elle rassure et paralyse à la fois. Elle donne une garantie professionnelle large qui assure le pain quotidien mais en même temps elle déstabilise les enseignants, la classe et l'école lorsque, par le jeu combiné des décisions administratives et des règles conventionnelles, elle vient, par exemple, à cause du critère d'ancienneté, déplacer tel maître de sa classe et de son école ou encore lui imposer d'enseigner dans un champ d'enseignement où il n'a ni compétence ni expérience. Cette situation, proprement intolérable à maints égards, affecte la pratique pédagogique quotidienne et sa qualité, même si cela transparaît peu à l'échelle du système, l'évaluation étant peu développée à cet égard.

Il est nécessaire, comme le Conseil l'a lui-même rappelé[28], de corriger les principales faiblesses des conventions collectives par des mesures plus favorables à la qualité et à l'efficacité de l'activité pédagogique: plus de souplesse dans la différenciation des tâches des enseignants, une approche plus opérationnelle de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, une meilleure affectation des ressources humaines disponibles, etc. Il est nécessaire aussi que les écoles puissent se donner des aménagements locaux qui soient de nature à garantir une meilleure qualité de l'activité pédagogique dans les classes[29]. Fort souvent, ce n'est pas tant la convention collective qui influence l'activité pédagogique que le type de relations de travail.

En prenant en compte ces indispensables réformes qui relèvent de tous les partenaires du système, est-il utopique de redire que la clé d'un possible renouveau réside prioritairement dans des attitudes fondamentales éducatives et dans un souci collectivement partagé de l'efficacité de la pratique quotidienne dans les classes et dans les écoles, et, par conséquent, de tout le système d'éducation? Il est manifeste que là où se poursuivent des expériences pédagogiques conçues pour répondre aux besoins des élèves, le poids de la convention apparaît moins lourd et sa présence se fait plus discrète. Lorsqu'au lieu de gérer l'activité pédagogique exclusivement par chiffres et par masse et dans le cadre de relations de travail «tâtillonnes», on tend à favoriser une pratique pédagogique soucieuse de personnalisation, la pédagogie a des chances de l'emporter sur les contraintes rattachées à l'application des conventions collectives et d'être par conséquent plus efficace.

Synthèse et prolongements

Dans une perpective de personnalisation, la pratique pédagogique est efficace si elle est différenciée. Les moyens ne sont pas choisis pour leur attrait, leur intérêt pour les pédagogues ou parce qu'ils sont économiques. Les approches et les moyens pédagogiques doivent être principalement choisis et utilisés parce qu'ils sont appropriés à diverses clientèles et parce qu'ils répondent le plus adéquatement possible aux besoins de personnes et de groupes diversifiés.

On n'individualise pas pour individualiser ou parce qu'on croit à l'individualisation. Cependant, une pédagogie personnalisée peut conduire à des formes poussées d'individualisation. Il peut arriver que dans un groupe d'élèves certains requièrent, par exemple, une pédago-

28. Voir l'avis du Conseil au ministre de l'Éducation, *Pour une amélioration des ententes collectives*, 14 février 1982.

29. Ces aménagements locaux existent déjà dans les cégeps.

gie de la maîtrise comme un moyen efficace d'assurer des apprentissages fondamentaux. Mais on ne saurait généraliser indistinctement l'enseignement systématique individualisé à tous les étudiants.

La pédagogie différenciée est une pédagogie de participation. En s'appliquant d'une manière constante à répondre aux besoins des étudiants, la pratique pédagogique exige un effort de différenciation considérable. Une telle exigence ne peut être le fait d'un professeur isolé. Elle suppose que les éducateurs s'associent en partageant approches et moyens pédagogiques pour le bénéfice des élèves. Pour être efficace, l'activité pédagogique différenciée nécessite une gamme diversifiée de collaboration entre les divers intervenants de l'établissement scolaire.

Parmi les divers modes d'intervention dans l'activité pédagogique, celui des spécialistes doit avantageusement s'ajuster à la pédagogie de la classe pour le plus grand bien des élèves. Il existe une façon pour les spécialistes ou pour les conseillers en diverses matières de s'associer aux enseignants sans les déposséder de leur pratique ni accentuer le compartimentage des disciplines. Elle consiste à mettre leur compétence au service de l'ensemble de l'activité pédagogique d'une classe en s'appliquant, avec les maîtres, à résoudre les problèmes qui se posent. Une telle association, tournée vers la recherche commune de solutions pédagogiques, repose sur la conviction réciproque, chez les enseignants et les conseillers, d'être des partenaires égaux et différents au service de la croissance des jeunes.

Lorsque l'activité pédagogique met en oeuvre des moyens liés à des techniques sophistiquées, des expériences nouvelles et particulières sont nécessaires. Tous les enseignants ne peuvent, au même rythme, devenir compétents en télématique, en multi-médias, dans l'élaboration de modules ou de matériel pour l'enseignement programmé. Mais il demeure important, pour la fécondité de l'activité pédagogique, que certains d'entre eux deviennent familiers avec tel ou tel moyen technique. Ils pourront ensuite former des équipes qui s'emploieront avec les autres éducateurs à renouveler les pratiques quotidiennes.

Le renouvellement de la pédagogie, qui passe par l'utilisation de techniques ou même par des moyens plus simples, a besoin d'un minimum de support «logistique». Ce support peut prendre diverses formes, depuis l'ouverture et la souplesse de l'organisation scolaire jusqu'à l'affectation de crédits à des projets spécifiques. Dans le vaste champ des moyens pédagogiques, les bonnes volontés ont souvent besoin d'appui au départ et pendant un certain temps en cours de route. L'appui administratif et financier peut ensuite contribuer à transformer une simple expérience locale en un véritable service à la collectivité québécoise.

CHAPITRE 10: L'ÉCOLE FACE À L'AVENIR D'UNE SOCIÉTÉ

La pédagogie, que ce soit d'une manière explicite ou plus ou moins subtile, est toujours traversée par une dimension sociale à quelque niveau ou secteur d'enseignement que ce soit.

Les préoccupations sociales sont particulièrement observables en éducation des adultes, notamment dans ces programmes où l'on se préoccupe de procurer aux participants les moyens d'améliorer leur propre milieu. Dans l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire, les enjeux socio-politiques et l'engagement conséquent dans des rapports de force ont non seulement affleuré mais beaucoup tenu le devant de la scène ces quinze dernières années. Aux niveaux primaire et secondaire, la préoccupation d'ancrer le projet éducatif dans le milieu et qui s'est traduite parfois par «L'école dans le milieu; le milieu dans l'école», témoigne bien de cette interdépendance entre le social et l'école. Il est donc nécessaire d'analyser les pratiques pédagogiques en fonction de cette dimension sociale. Il s'agit maintenant de rassembler et de clarifier quelques éléments importants d'une problématique sociale présente dans l'activité pédagogique.

1. Tentation de réduire éducation à instruction

Certains professeurs prétendent ne plus trop savoir ce qu'est vraiment l'acte d'éduquer. D'autres refusent d'assurer leur rôle d'éducateur et se limitent au seul champ de leur compétence dans une spécialité. Enfin, certains s'interrogent sur la capacité de l'école à éduquer, compte tenu de l'influence exercée par d'autres milieux.

Certes, on peut concevoir de façons fort différentes le rôle de l'école, par exemple, selon le degré d'autonomie qu'on lui réserve.

S'il s'agit de faire apprendre l'extraction de la racine carrée, une langue étrangère ou la lecture, l'école est en grande partie autonome. S'il s'agit de rendre les élèves capables de critiquer un spectacle ou encore les informations transmises par le petit écran ou encore d'adopter des attitudes sociales libérées de racisme et de sexisme ou de savoir comprendre et respecter la nature, l'institution scolaire n'est plus seule à pouvoir exercer une influence déterminante. La façon classique de simplifier le débat sur les finalités de l'éducation consiste à le ramener à un choix à faire entre l'acquisition de connaissances et de compétences

spécialisées et un développement plus équilibré et plus global de la personne. On est alors porté à vouloir s'en tenir à ce que l'école peut faire de façon autonome et relativement indépendante.

Si les enseignants ne veulent pas tenir compte du vécu familial, de la situation économique et de l'environnement culturel et social des élèves, et si l'institution scolaire tend à se cantonner dans les domaines purement d'instruction, on assiste alors à une **dissociation entre instruction et éducation**. C'est là une tendance contre laquelle il faut résister fermement. Réduire le champ des finalités de l'éducation scolaire, ne considérer que ce dans quoi l'école, le collège, l'université, ont le moins de chance de se trouver en situation d'interaction avec familles. médias, partis, entreprises, ne permet pas de satisfaire les attentes et les besoins de la société ni ceux des membres de cette même société[1].

Certains se plaisent à se rabattre sur l'école pour expliquer tous les problèmes ou du moins une bonne partie des problèmes de la société. Le Conseil veut retenir une perspective d'analyse différente, une perspective qui échappe à la dissociation et à l'oppositon entre école et société. Cette perspective consiste à prendre les problèmes de la société comme des défis à relever pour l'éducation et pour l'école.

2. Problèmes de société et défis scolaires

Lutte contre l'inégalité sociale

L'inégalité sociale, qui se traduit en marginalité socio-politique et en misère économique, demeure un problème social majeur, l'un de ceux qui concernent le réseau scolaire de façon pressante. Aussi, faut-il récuser les prises de position qui tendent à réduire l'inégalité sociale à un problème engendré par l'école. C'est là une vision de l'esprit qui inverse jusqu'à un certain point l'ordre des choses.

Les éducateurs qui savent considérer élèves et étudiants, non pas comme des individus qu'on peut reproduire selon un certain prototype commun[2] mais bien comme des gens enracinés dans un environnement, peuvent assurer un service éducatif de qualité à tous, y compris ceux qui vivent dans un milieu économiquement faible. Centrer l'école sur l'élève, ou centrer la pédagogie sur l'apprenant, voilà un principe qui a trop longtemps été compris comme favorisant l'individualisme.

1. *L'école québécoise* contient un rappel des finalités de l'éducation qui opte clairement pour une fonction large plutôt que restreinte de l'institution scolaire; voir pp. 26-28.

2. Les effets de la norme prise comme moyenne et de la normalité ont été rappelés dans le chapitre 6, p. 83.

Face au problème des milieux économiquement faibles, il importe au plus haut point de comprendre ce principe dans un éclairage autant social que psychologique. Tenir compte de l'enracinement des gens dans leur milieu, qu'ils soient jeunes ou adultes, cela veut dire prendre en compte leur expérience de vie, leur langage, leurs attitudes, leurs aspirations et en tirer profit. En d'autres mots, cela veut aussi dire respecter les différences. Non seulement le souci de l'apprenant doit-il prédominer sur celui de «passer le programme», mais encore ce «recentrage» doit-il permettre à l'institution scolaire de se situer face à des personnes insérées dans leur milieu, en s'assurant que ces dernières ne soient pas considérées d'abord sous l'angle trop commode de leurs handicaps socio-culturels. Les nouveaux programmes d'enseignement semblent d'ailleurs préconiser un acte pédagogique qui va en ce sens:

> *L'acte pédagogique conçu par les auteurs des programmes s'appuie sur les forces vives influençant le comportement humain car les jeunes — comme l'affirme l'école québécoise, p. 84 — sont intimement reliés à leur milieu familial et socio-culturel, à ce tissu humain qui marque la personnalité du jeune et nourrit ses principales motivations*[3].

Comme l'écrit Gilbert de Landsheere:

> *Les moyens de respecter les rythmes et les modalités individuelles du développement, apportés par la recherche, trouvent une application capitale dans la correction actuelle à la revendication simpliste de «l'égalité des chances par l'égalité des traitements éducatifs». Après un certain romantisme pédagogique, dont la non-directivité débridée observée autour de 1968 n'est qu'un des aspects, l'observation et l'évaluation objectives et les développements pédagogiques auxquels on vient de faire allusion amènent aujourd'hui à la revendication de l'égalité des chances par l'inégalité (entendons la personnalisation) des traitements. Ainsi est dépassé en même temps le mouvement de recherche sur la compensation des handicaps socio-culturels, lancé avec les énormes moyens que l'on sait aux États-Unis, dans les années 60, et étendu, entre 1965 et 1975, à travers le monde*[4].

---

3. Fernand Toussaint, «Nouveaux programmes et pédagogie», dans *Vie pédagogique*, n° 7, avril 1980, p. 7.

4. Gilbert de Landsheere, *La pédagogie expérimentale*, dans *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, 1981, vol. 4, p. 492.

La lutte contre l'inégalité sociale dans le monde scolaire exige une répartition inégale des ressources, une répartition qui soit proportionnelle aux besoins; ce principe est de plus en plus accepté en regard des normes qui gouvernent l'ensemble d'un système. Ce principe risque toutefois de ne pas se traduire dans la réalité si dans la classe même les éducateurs n'adoptent pas des attitudes et une pratique qui en témoignent nettement. Il faut une pédagogie qui soit attentive aux personnes et aux groupes, qui soit capable de différencier ses approches.

Les études statistiques indiquent d'avance quels enfants sont «en risque» d'échec scolaire sans établir pour autant ni une causalité ni une fatalité. Ces études peuvent montrer qu'il existe une corrélation étroite entre facteurs de type socio-économique et cheminement scolaire, mais une probabilité plus grande d'échec n'implique pas que celui-ci soit inévitable. C'est extrêmement dommageable, du point de vue humain, de transformer en idéologie et en système absolu la vérité nuancée des analyses statistiques. On favorise alors la passivité et la résignation des responsables scolaires et on engendre chez les groupes démunis la renonciation aux aspirations légitimes ou encore l'agressivité, deux attitudes qui réduisent les chances de succès.

L'inégalité sociale et l'injustice qu'elle incarne constituent un problème sur lequel on se doit de réfléchir. Il faut cependant dépasser le niveau de la réflexion individuelle pour déboucher sur une réflexion collective. L'inégalité sociale est un problème d'ordre collectif qui appelle un engagement personnel et collectif. Toute réponse adéquate repose sur une **concertation des éducateurs** et sur l'exercice d'un **leadership** au niveau de l'établissement, leadership qui cherchera à assurer un climat institutionnel qui favorise une pédagogie de promotion et de réussite. L'enfant ou l'adulte de milieu défavorisé, peut-être plus que tout autre, a besoin de l'aide d'autrui pour se convaincre qu'il est capable de réaliser ses aspirations éducatives. Il a également besoin qu'on l'aide à analyser pourquoi il bute sur des difficultés et comment les résoudre à partir de ses acquis et en tablant sur ses possibilités.

Une étude controversée, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Schoolchildren*[5], contribue, comme celle de Cherkaoui sur les *Paradoxes de la réussite scolaire*[6] à contester l'«idée reçue» suivant laquelle, parmi les divers types de facteurs en jeu, les facteurs scolaires compteraient pour très peu dans les différences de résultats, comparés aux facteurs économiques et culturels.

5. Par Michael Rutter, B. Maughan, P. Mortimore et J. Ouston, Londres, Open Books, 1979.

6. Paris, PUF, 1979.

On se doit de travailler à réduire les inégalités sociales dès l'école primaire[7]. On comprend davantage aujourd'hui que si on n'entreprend pas la tâche dès ce niveau, il sera fort difficile de lutter contre les effets de ces inégalités aux autres niveaux d'enseignement. Fort souvent on estime que les défis les plus aigus actuellement se posent au niveau secondaire. On s'y sent fort démuni. On ne sait trop comment tenir compte de l'hétérogénéité des acquis, des mentalités et des aspirations. La diversification des programmes, on le sent bien, expose à la constitution de filières ou de «voies» qui risquent de se transformer en impasses. Faute d'assurer la promotion et le développement de tous ceux qu'il accueille, l'enseignement secondaire s'expose à l'échec et à la pratique de la sélection scolaire qui alors fait le jeu de l'inégalité sociale.

Bon nombre de jeunes se tirent d'affaire tant bien que mal au niveau secondaire[8]. Parmi ceux qui ne tirent pas leur épingle du jeu, les jeunes issus de milieux économiquement faibles sont de toute évidence surreprésentés. Pour que l'enseignement secondaire serve mieux ses actuels «laissés pour compte», l'adaptation des contenus et des approches pédagogiques est un défi qui doit être surmonté. À cette fin, tout programme visant à attirer, auprès des groupes d'élèves les plus démunis, les professeurs les plus habiles, les plus expérimentés et les plus dévoués doit être favorisé. Si les commissions scolaires veillent à affecter les meilleurs enseignants aux plus démunis, leurs efforts produiront les effets escomptés. Il suffirait dans nombre de milieux qu'on permette au bon sens de s'appliquer...

Éducation et changement social

Après une longue période de relative stabilité, la société québécoise, comme celle de tant d'autres pays développés, est entrée dans une période de changements rapides, liés à la fois à la croissance économique et à l'innovation technologique. Dans le cadre d'une société traditionnelle, l'éducation était synonyme de stabilité. Elle incitait naturellement à se conformer à des critères préétablis et à s'intégrer dans les structures sociales stables. L'éducation réservée à une minorité permettait à cette dernière de faire partie de l'élite socio-économique tandis que la majorité des citoyens qui terminaient à peine des études de niveau primaire avaient peu d'emprise sur le fonctionnement de la société. L'idée d'un progrès ininterrompu a, surtout depuis la seconde guerre mondiale, pénétré graduellement les mentalités au Québec.

7. Voir plus haut le chapitre 1.

8. Les études statistiques montrent que 56% de jeunes obtiennent le diplôme d'études secondaires en 1976. Cinq ans plus tard, en 1981, cette proportion est de 63%.

L'essor économique de l'après-guerre, de pair avec des changements fondamentaux dans les modes de faire (technologies sophistiquées, automatisation, communication accélérée...) ont de plus en plus associé l'idée d'un progrès indéfini à une confiance totale dans une technique capable de venir à bout de tous les problèmes. Cette phase de développement de la société industrielle a semblé correspondre, sur le plan de l'éducation, à une certaine euphorie individualiste et à un sentiment de liberté illimitée.

En passant d'un type de société à un autre, certaines tendances n'ont pas manqué d'émerger en éducation. Éduquer signifie non plus intégration à la conformité, mais capacité de s'adapter, de se situer dans un système social éclaté, hétérogène, instable; éduquer signifie aussi exercer l'esprit critique, apprendre à vivre avec des questions, à résoudre les tensions et à surmonter les conflits; éduquer signifie encore, compte tenu de l'évolution très rapide du savoir scientifique, qu'il ne peut plus être question d'acquérir une fois pour toutes une formation suffisante. On réfléchit alors en termes d'«apprendre à apprendre», d'«éducation permanente».

Cependant, une autre perspective peut être associée à la précédente et même la contester en partie, en vertu du lien qui existe entre l'éducation et l'évolution sociale, entre la pédagogie et la valeurs culturelles d'une société. D'une part, la croissance illimitée paraît impensable à cause des ressources limitées et en bonne partie non renouvelables. D'autre part, un mode de pensée moins analytique et plus écologique ou systématique se répand de plus en plus. Il engendre une mentalité beaucoup plus sensible aux interdépendances entre l'homme et l'environnement, l'individu et la société, le biologique et le psychique. En même temps, l'exigence d'une prise en compte des problèmes humains de façon lucide et plus critique quant aux effets de la technique (pensons, par exemple, aux usages récents de la mousse d'urée formaldéhyde) fait son chemin à travers médias, programmes politiques, associations diverses[9]. La sensibilisation rapide et générale aux problèmes de préservation de l'environnement n'est qu'un indice du développement de modes de pensée reliés à une perspective écologique au sens large, c'est-à-dire un mode de pensée très attentif à l'interdépendance, à la complexité et au long terme. Une réflexion pédagogique très vivante accompagne ce courant de pensée[10]: cette réflexion met naturelle-

9. Le rapport récent du Club de Rome intitulé *On n'a pas fini d'apprendre* (par D. Botkin et coll., éd. Pergamon) présente en termes accessibles un plaidoyer pressant sur ce sujet.

10. Voir par exemple Joël de Rosnay, *Le macroscope*, Paris, éd. du Seuil, 1977 ou Marilyn Ferguson *Les enfants du Verseau, Pour un nouveau paradigme*, Paris, Calmann-Levy, 1981.

ment l'accent sur la dimension sociale, culturelle et politique des problèmes.

Cette façon de voir s'exprime à la fois en termes d'objectifs et de façons de faire. On insiste alors autant sur l'urgence de prendre conscience de la dimension humaine et sociale des problèmes, au-delà des percées technologiques et des progrès économiques que sur la nécessité de développer des attitudes de responsabilité devant les mêmes problèmes. Ce courant considère encore la liberté comme une valeur fondamentale davantage collective qu'individuelle sans toutefois l'aliéner d'aucune façon dans une sorte de collectif social. Des études entreprises par divers chercheurs sur l'évolution possible de l'éducation qui formerait ce type d'homme et de société accordent certes une grande importance à l'aspect social, mais de façon beaucoup moins globalisante que ne le font certaines analyses[11].

Une société aux prises avec la violence

La violence dans la société est un autre champ où l'éducation a le choix entre deux extrêmes: renoncer en se retranchant sur des objectifs qu'elle contrôle bien ou s'engager, souvent à contre-courant, sur un terrain extrêmement fragile en tentant d'influencer la situation par les moyens dont elle dispose. Il n'est pas nécessaire qu'elle s'exprime explicitement pour qu'il y ait effectivement violence dans certaines pratiques pédagogiques[12]: par exemple, une classe où il n'est pas possible pour les jeunes de poser ou de débattre une question; une telle classe est un endroit où l'on ne reconnaît pas le droit au pluralisme. Qui veut éduquer à lutter contre la violence doit faire en sorte que sa pratique pédagogique soit exempte de toute violence autant implicite qu'explicite.

L'ouverture aux autres qui se manifeste dans l'acceptation des différences de couleur, de langue, de sexe, de culture et dans la pratique de la coopération et de la solidarité, est fortement valorisée dans l'éducation actuelle.

---

11. On consultera avec profit de Paul Valois et Yves Bertrand, «Le paradigme inventif de l'éducation» *McGill Journal of Education*, automne 1981, vol. XVI, n° 3, pp. 267-281. Ce point de vue est présenté de façon plus élaborée par les mêmes auteurs dans *Les options en éducation*, Québec, Éditeur officiel, 1982 (2e édition). Les travaux de Jacques Grand'Maison sur l'éducation expriment un point de vue tout à fait convergent; voir en particulier *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, Montréal, éd. Stanké, 19/6 ou *Une philosophie de la vie*, particulièrement, pp. 177-186, Montréal, éd. Leméac, 1977.

12. Voir plus haut le chapitre 6, p. 82.

On reconnaît volontiers que l'école se doit d'assurer la socialisation des jeunes qui la fréquentent. Cependant, on ne peut pas dire que l'école joue toujours bien son rôle quant aux objectifs de formation sociale qui lui sont fixés. Cette formation est souvent négligée, plus incertaine encore que l'éducation sexuelle si longuement débattue! Une véritable formation sociale passe tout autant par le canal des contenus explicites d'enseignement que par celui des rapports sociaux qui sont vécus dans l'école. Combien d'éducateurs et d'écoles affirment, expliquent et vivent la démocratie comme une valeur à promouvoir inlassablement? Combien surtout ont à coeur de civiliser les rapports entre les groupes qui les fréquentent et d'introduire dans le vécu pédagogique des objectifs d'apprentissage de la vie en société? Apprendre à vivre en bon citoyen est aussi important pour chaque personne que d'apprendre à lire ou à comprendre les phénomènes scientifiques. Toute société qui veut continuer d'exister et se développer n'en attend pas moins de ses membres.

Pour une école ouverte dans une société accueillante

Le XX^{e} siècle se caractérise par la mobilité des populations et la société québécoise, comme plusieurs autres, accueille depuis longtemps des citoyens d'ailleurs qui viennent s'installer dans notre coin d'Amérique. Au plan social, la présence de multiples groupes ethniques, assurée par une immigration plus ou moins récente, représente une richesse culturelle incontestable. Certains observateurs considèrent même le Québec comme une société remarquablement accueillante, du fait sans doute d'une mentalité qui favorise une intégration respectueuse des différences plutôt qu'une assimilation réductrice. Si la société québécoise semble accueillir relativement bien les immigrants, les réfugiés et les minorités ethniques, il n'est pas aussi évident que le réseau d'établissements scolaires y soit parvenu. Si l'on veut prendre au sérieux le rôle présent de l'école vis-à-vis une société de plus en plus pluraliste, il faut certainement accentuer les efforts déjà amorcés pour faire passer dans la pratique la volonté d'ouverture de l'école aux personnes provenant des horizons les plus divers.

3. Instruire-éduquer pour quel avenir?

La prospective ne prétend pas prédire ou deviner ce que sera l'avenir, mais bien discerner quel ensemble d'actions et d'interventions présentes et continues préparent tel genre d'avenir plutôt que tel autre. Elle est attentive à l'avenir qui s'esquisse déjà dans le présent. Tout comme la prospective, la réflexion sur l'état actuel des pratiques pédagogiques tente de dégager des avenues possibles et souhaitables pour l'action à

mener dans un proche avenir. Elle s'apparente aussi à la prospective en ce sens qu'elle ne considère pas l'école comme un lieu de formation où l'on s'en tiendrait aux leçons du passé ni non plus comme un lieu où l'on se doit de former un «homme nouveau». Ce serait idéaliste de croire que l'école à elle seule réglera les problèmes de la société. Ce que la société requiert de l'école, c'est qu'elle constitue de façon permanente un ferment qui nous permette collectivement de continuer la construction de notre avenir, tout en tenant compte du passé.

Beaucoup d'enseignants, devant la rapidité des changements sociaux, se sentent désemparés dans leur rôle d'éducateurs. Ils sont alors tentés de se réfugier dans le cadre sécurisant de leur spécialité.

Il est possible de sortir de cette perplexité, de ce dilemme. On s'est trop représenté le rôle d'éducateur «autour et en dehors» de l'enseignement proprement dit. Apprendre ce n'est pas d'abord et avant tout accumuler des informations[13], c'est saisir la raison des choses, les relier entre elles, les interpréter et vérifier leur valeur. Enseigner, c'est initier à des valeurs intellectuelles et culturelles fondamentales: curiosité, ouverture d'esprit, respect de la vérité, goût de la découverte, sens de la complexité, recherche du beau.

L'éducateur doit, aujourd'hui comme hier, témoigner de la vérité. Il ne peut se permettre de laisser s'enraciner le subjectivisme qu atténue à l'extrême les rapports avec la réalité. Il ne peut non plus céder au réductionnisme: une seule explication à chaque phénomène, une réponse à toute question. Une classe où toute question a toujours la réponse définitive détourne de la réalité, et, par conséquent, de la responsabilité et de l'honnêteté intellectuelles.

Ces dernières valeurs ne sont pas sans liens avec des valeurs sociales qui habilitent à vivre en société et à contribuer au développement de la collectivité. C'est pourquoi il faut remettre l'accent sur une éducation, sociale en particulier, non pas autour et à côté, mais **à travers même l'enseignement**, qui demeure un mode privilégié de communication et qui assure des rapports avec la réalité.

13. Olivier Reboul, *op. cit.*, rétablit à ce sujet des perspectives pleines d'intérêt pour un contexte d'information surabondante!

CONCLUSION

Le Conseil a voulu, en associant le milieu scolaire, réfléchir sur l'activité pédagogique qui a cours dans les écoles du Québec. Parti de l'analyse qu'il avait faite l'an dernier de la fonction sociale de l'institution scolaire, il est de nouveau ramené, au terme de son observation et de son analyse des pratiques pédagogiques actuelles, à des questions de société. Il a perçu que ces questions représentent des défis scolaires stimulants.

Le Conseil retient que l'école ne fait pas que juxtaposer **instruire** et **éduquer** mais qu'elle **éduque en instruisant**; c'est dans l'acte même d'enseigner que l'école éduque aux valeurs intellectuelles, sociales, culturelles et éthiques. Cette «valorisation» des valeurs intellectuelles dans l'école est la voie pédagogique par laquelle passe l'éducation aux valeurs humaines.

Le Conseil a perçu également, qu'au coeur de la pédagogie, la transformation des attitudes et l'utilisation des moyens pédagogiques ne peuvent être pratiquées isolément. Les attitudes sans moyens risquent de demeurer au stade de velléités en se tournant vers des fins éducatives qui n'aboutissent pas dans les pratiques concrètes. Les moyens pédagogiques qui ne sont pas inspirés par des attitudes renouvelées se réduisent souvent à des techniques dont l'efficacité réelle sur le développement des élèves est bien aléatoire.

Des réponses peuvent maintenant être données aux questions sur lesquelles se terminait le rapport annuel du Conseil *La fonction sociale de l'institution scolaire*[1]. Tout d'abord, la pédagogie promue par le Conseil il y a dix ans, qui se rattachait à une conception organique de l'éducation, a produit des fruits qui peuvent être perçus: elle a contribué à une humanisation de l'école, à des degrés divers selon les niveaux d'enseignement. Cependant, si elle a pu réussir à transformer des attitudes d'éducateurs, elle n'a que marginalement influencé les moyens pédagogiques utilisés dans les pratiques courantes. En outre, le Conseil est en mesure de constater que les pratiques d'aujourd'hui, moins enfermées dans des idéologies en concurrence les unes avec les autres et aussi moins dépendantes du dernier gadget technique, connaissent une période de mûrissement qui pourra permettre aux éducateurs de s'ouvrir à de nouvelles perspectives.

Une perspective importante, développée dans le présent rapport, consiste à joindre les attitudes et les moyens dans la prise en charge résolue

1. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *La fonction sociale de l'institution scolaire, Rapport 1980-1981,* Tome II, p. 68.

des problèmes des personnes et des groupes qui cheminent à travers les niveaux successifs du système scolaire. Cette prise en charge des problèmes des personnes et des groupes dans la pratique pédagogique conduit à la conviction qu'il n'est pas possible d'isoler chacun des niveaux du système d'enseignement. Par exemple, les problèmes des élèves du primaire et ceux des élèves du secondaire seront mieux surmontés grâce aux efforts conjugués des éducateurs de ces deux niveaux d'enseignement. Ou encore, les universités doivent ne pas se limiter à fustiger l'impréparation des étudiants du niveau collégial et les collèges ne pas se contenter de vilipender la pédagogie du secondaire. Car alors, chacun risquerait de s'enfermer dans une chasse gardée et la pédagogie scolaire compartimenterait au lieu d'éduquer.

Face aux difficultés des enfants, des adolescents, des jeunes adultes et des adultes qui étudient dans les institutions scolaires, il importe de se donner les moyens d'une activité pédagogique décloisonnée. Il existe, on l'a vu, de nombreux moyens pédagogiques utilisables. L'utilisation de ces moyens un peu partout dans le système scolaire constitue, pour tous les éducateurs, une invitation à diversifier leurs pratiques afin de répondre plus efficacement aux besoins de populations différentes.

Dans son analyse des pratiques actuelles, le Conseil a surtout voulu poser un diagnostic critique et prospectif sur l'activité pédagogique. Bien des fois, son analyse l'a conduit à être plutôt admiratif: il existe des initiatives intéressantes malgré des contraintes souvent assez lourdes et des expériences pédagogiques sont parfois menées sans beaucoup de ressources. Le présent regard sur l'activité pédagogique cherche à améliorer la situation et non pas à stigmatiser des incompétents ou des coupables.

L'évaluation qu'encourage le Conseil chez tous les éducateurs constitue un élément indissociable et indispensable d'un processus qui consiste, après s'être donné des objectifs pédagogiques et des moyens pour les atteindre, à vérifier lucidement si l'on a visé juste ou non. Selon le cas, on corrigera la trajectoire ou on accentuera ce qui réussit.

Pourquoi craindrait-on d'évaluer une expérience pédagogique? N'est-ce pas ainsi qu'elle peut devenir une expérimentation transférable et applicable à d'autres milieux? La lassitude qui gagne parfois les milieux d'éducation, face à ce qui est assimilé à des expériences, vient peut-être du fait que des décisions administratives se succèdent sans susciter de véritables initiatives de la part des éducateurs. Une véritable expérience pédagogique ne peut être purement et simplement imposée de l'extérieur. Elle doit être fondamentalement justifiée par le souci de répondre plus efficacement à des besoins correctement identifiés, de rechercher des voies meilleures. La vie elle-même pourrait-elle continuer d'exister si elle cessait d'être une expérience?

ANNEXE I

COMPOSITION DU CONSEIL EN 1981-1982

CONSEIL SUPÉRIEUR

Président

Claude BENJAMIN

Vice-président

Lucien ROSSAERT

Membres

Jules BÉLANGER
Professeur au cégep
de la Gaspésie
Gaspé

Raymond BERNIER
Gérant des ventes et
responsables de la mise
en marché du Groupe
Samson
Beauport

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Présidente de l'Association
féminine d'éducation et
d'action sociale
Rimouski

Robert BURNS
Professeur au Collège
John Abbott
Montréal

Max CHANCY
Professeur au cégep
Édouard-Montpetit
Outremont

Hélène CHÉNIER
Directrice de la
polyvalente Émile-Nelligan
Montréal

Michel CHOKRON
Professeur à l'École des
hautes études commerciales
Montréal

Claude DUCHARME
Directeur québécois
des Travailleurs unis
de l'automobile
Québec

Joan FITZPATRICK
Conseillère pédagogique
à la Commission des écoles
protestantes du Grand Montréal
Montréal

Henri GERVAIS
Technicien en laboratoire
de photographie à Radio-Canada
Brossard

Peter J.H. KRAUSE
Directeur du personnel à la
Commission scolaire Lakeshore
Dorval

Fernande LANDRY
Professeur, C.S. l'Industrie
Saint-Paul-de-Joliette

Alain LARAMÉE
Chargé de cours à l'Université
du Québec à Montréal et à
l'Université de Montréal
Montréal

Rosaire MORIN
Directeur du Conseil
d'expansion économique
Montréal

Jocelyne POIRIER-BOILEAU
Présidente d'un comité de
parents à la Commission scolaire
régionale de Chambly
Longueuil

Ann ROBINSON
Professeur à l'université Laval
Saint-Jean, Île d'Orléans

Claude ROCHON
Secrétaire général de la
Commission scolaire régionale
Carignan
Tracy

Jeannine SAVOIE
Professeur à l'Université du
Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières

Marcel TRAHAN
Juge au Tribunal de la
Jeunesse du district de
Montréal
Outremont

Monique VÉZINA-PARENT
Présidente des organismes
familiaux associés du Québec
Rimouski

Membres d'office

Patricia CROSSLEY*
Présidente du Comité protestant

Lucien BEAUCHAMP
Président du Comité catholique

* Mme Crossley a démissionné le 30 juin 1982.
Elle a été remplacée par Mme Constance Middleton-Hope.

Membres adjoints d'office

Jacques GIRARD
Sous-ministre de l'Éducation

Richard BROSSEAU
Sous-ministre associé

Ernest SPILLER
Sous-ministre associé

Secrétaire conjoint

Raymond PARÉ

Comité catholique

Président

Lucien BEAUCHAMP
Prêtre
Salaberry-de-Valleyfield

Membres

Jean-Guy BISSONNETTE
Vicaire général du Diocèse de Saint-Jean
Longueuil

François BOISSONNEAULT
Directeur général du Campus
Notre-Dame-de-Foy
Cap-Rouge

Yvon CHERRIER
Chef de l'approvisionnement des films à
Radio-Canada
Île Bizard

Noëlla CRÉPEAU-CLERMONT
Professeur à l'école Joseph-François-Perreault
Rosemont

Bernard FORTIN
Directeur de l'Office de la famille de Montréal
Montréal

Pierre GAUDETTE
Doyen de la Faculté de théologie à l'université
Laval
Sainte-Foy

André GAUMOND
Curé de la paroisse Saint-Pamphile
Saint-Pamphile

Denise HÉBERT
Conseillère en animation
Petit Séminaire de Québec
Sainte-Foy

Joseph HOFBECK
Professeur de théologie à l'université Concordia
Pierrefonds

Guy LESSARD
Directeur des services éducatifs à la
Commission scolaire régionale de l'Amiante
Thetford-Mines

Marie-Alice LUPIEN
Infirmière à l'hôpital Le Gardeur
Repentigny

Fernand PARADIS
Directeur général à la Commission des écoles
catholiques de Québec
Québec

Marthe ROBITAILLE-TREMBLAY
Infirmière clinicienne au Centre hospitalier
Pierre-Janet
Hull

Charles VALOIS
Évêque de Saint-Jérôme
Saint-Jérôme

Membres d'office

Richard BROSSEAU
Sous-ministre associé de foi catholique au
ministère de l'Éducation
Montréal

Secrétaire

Guy MALLETTE

Comité protestant

Présidente

Patricia CROSSLEY
Directrice de l'École Village des Jeunes
Laval

Membres

Sarah AITKEN
Animatrice sociale
Westmount

Gerald AUCHINLECK
Directeur des services à l'enseignement
à la Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Montréal

Kathleen COX
Enseignante à l'école primaire Aylmer
Aylmer

Delbert DOUGHERTY
Directeur général à la
Commission scolaire Laurentian
Lachute

Garth ELLIOT BULMER
Directeur conjoint du Centre
Tyndale/St-Georges
Montréal

Kenneth MacQUEEN
Personne-ressource à l'Église Unie du Canada
Dorval

Oscar MASSEAU
Surintendant de la Conférence française de la
Pentecôte
Boisbriand

Gerald McKay
Professeur à l'université McGill
Senneville

Constance MIDDLETON-HOPE
Directrice générale adjointe du Conseil scolaire
de l'Île de Montréal
Hudson Heights

David OLIVER
Pasteur de la paroisse de Saint-Jean d'Iberville
Saint-Jean-sur-Richelieu

Margaret PAULETTE
Commissaire d'école à la Commission scolaire
de Lennoxville District
Sherbrooke

Donald PEACOCK
Professeur à l'école secondaire Saint-Laurent
Montréal

Daniel RACINE
Directeur national de la Société biblique
canadienne (secteur francophone)
Longueuil

Ann SCHLUTZ
Directrice régionale à la commission des écoles
protestantes du Grand Montréal
Laval

Membre adjoint d'office

Ernest SPILLER
Sous-ministre associé de foi protestante au
ministère de l'Éducation
Montréal

Secrétaire

Harry KUNTZ

Commission de l'enseignement primaire

Présidente

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Présidente de l'Association féminine
d'éducation et d'action sociale
Rimouski

Membres

Lise BOISSONNEAULT-HÉBERT
Enseignante titulaire à l'école Saint-Luc
Jonquière

Roger CORMIER
Professeur à l'Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Janelle DAIGLE
Orthopédagogue à l'école Bois-Joli
Sept-Îles

Roger DELISLE
Directeur des services de l'enseignement à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
Saint-Hyacinthe

Jimmy DI GENOVA
Directeur de la troupe folklorique Les Sortilèges
Rivière-des-Prairies

Agathe DUCHESNEAU-BRETON
Enseignante au préscolaire
Sainte-Foy

Graham JACKSON
Directeur des services éducatifs à la Commission scolaire Eastern Québec
Loretteville

Noëlla LABELLE
Commissaire d'école à l'Association des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue
Val d'Or

Victor LAVOIE
Directeur de l'école Saint-Joseph
Val d'Or

Marc LEDUC
Conseiller pédagogique à la Commission scolaire Taillon
Saint-Bruno

Denise LEPITRE
Psychologue à la Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

Margaret RENAUD
Directrice de l'école Saint-Paul
Pointe-Claire

Raymonde SIMARD
Animatrice «Passe-Partout» à la Commission scolaire Vallée de la Matapédia
Amqui

Micheline TRUDEL-LAMARRE
Parent
St-Bruno

Coordonnateur

Michel GAGNÉ

Commission de l'enseignement secondaire

Présidente

Monique VÉZINA-PARENT
Présidente des organismes familiaux associés du Québec
Rimouski

Membres

Hildburg BARKANY
Présidente du Comité de parents à la Commission scolaire Saint-Jérôme
Saint-Jérôme

Benoît BEHNAN
Conseiller pédagogique à la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes
Outremont

Thérèse COSTOPOULOS
Directrice des services professionels à l'Association québécoise pour enfants ayant des troubles d'apprentissage
Montréal

Gilles GAGNON
Directeur des services de l'enseignement à la Commission scolaire régionale Chauveau
Neufchâtel

Brenda HARVEY
Enseignante au Lasalle High School
Montréal

Ghislain JEAN
Professeur à l'école polyvalente Paul-Hubert
Rimouski

Steve KIRBY
Professeur au Saint Pius X High School
Lachine

Jean-Maurice LAMY
Professeur à l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec
Montréal

Claude LEGAULT
Professeur à l'école secondaire Curé-Antoine-Labelle
Saint-Eustache

Louise MacDONALD-CHAREST
Parent
Québec

Marcel MIUS D'ENTREMONT
Coordonnateur de l'enseignement général à la Commission scolaire régionale de Tilly
Sainte-Foy

Liette MONAT
Étudiante
Montréal

Gilles PAQUET
Coordonnateur des services éducatifs à la communauté à la Commission scolaire Jérôme-Le-Royer
Duvernay

Madeleine PERRON
Professeur agrégé à l'université Laval
Sainte-Foy

Jean RENAULT
Directeur de l'école polyvalente Ulric-Huot
Charlesbourg

Coordonnateur

Pierre LOISELLE

Commission de l'enseignement supérieur

Présidente

Jeannine SAVOIE
Professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières

Membres

Claudine BAUDOUX
Adjointe au doyen des études de premier cycle à l'Université du Québec à Chicoutimi
Chicoutimi

Claudine BOUCHARD-HUDON
Animatrice sociale
Chicoutimi

Errol FRECHETTE
Directeur administratif au Conseil interprofessionnel du Québec
Laprairie

Wilfried GARIÉPY
Coordonnateur à l'enseignement au collège Bois-de-Boulogne
Montréal

Michel GERVAIS
Professeur à l'université Laval
Sillery

Norman HENCHEY
Professeur à l'université McGill
Lachine

Azilda MARCHAND
Animatrice sociale
L'Ange-Gardien

Jean MÉNARD
Professeur à l'Université du Québec à Montréal
Laval

Roland PARENTEAU
Professeur à l'École des hautes études commerciales
Outremont

Robert PATOLA
Étudiant
Montréal

Louis R. PELLETIER
Directeur de l'INRS-Éducation
Sillery

Claude QUIVIGER
Directeur général au Centre Mariebourg
Montréal-Nord

François RENAULD
Directeur régional (Québec) à l'Institut des banquiers canadiens
Lachine

Marcel RENOU
Professeur à l'université du Québec à Hull
Outaouais

Coordonnatrice

Brigitte VON SCHOENBERG

Commission de l'éducation des adultes

Président

Rosaire MORIN
Directeur du Conseil d'expansion économique
Montréal

Membres

Raymond BOLLA
Directeur du Service de l'éducation des adultes à la Commission scolaire de Lakeshore et Baldwin-Cartier
Beaconsfield

Charles-Henri BOUCHER
Directeur du Service de l'éducation des adultes à la Commission scolaire de la Chaudière
Beauceville-Est

Jean-Marc BOURGEOIS
Administrateur délégué à la Bibliothèque centrale de Prêt du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Alma

Lise D. BROUILLETTE
Directrice de centre éducatif à la Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges
Trois-Rivières

Daniel CAMPEAU
Coordonnateur de Performa pour la région de Québec
Saint-Charles-de-Bellechasse

André HUBERT
Organisateur communautaire au Centre local des services communautaires Joli-Mont
Joliette

Claude JUTRAS
Directeur général de l'Association des fabricants de meubles du Québec inc.
Verchères

Lilianne LABELLE
Conseillère pédagogique
Montréal

Yolande LAVIOLETTE
Professeur au collège Montmorency
Rosemont

Suzanne MONIER
Éducatrice au Syndicat canadien de la fonction publique
Montréal

Gérard-A. PELLETIER
Directeur du Service d'accueil à l'université Laval
Sainte-Foy

Madeleine PRÉCLAIRE
Professeur au collège Jean-de-Brébeuf
Montréal

Jacques PROULX
Professeur à l'université de Sherbrooke
Victoriaville

Colette RACICOT
Directrice de centre éducatif au Service de l'éducation des adultes à la Commission scolaire régionale de Chambly
Brossard

Coordonnateur

Jean-Pierre LAMOUREUX

ANNEXE II

PERSONNES ET ORGANISMES RENCONTRÉS PAR LE CONSEIL ET LE COMITÉ DU RAPPORT ANNUEL.

En vue de la préparation de ce rapport annuel sur «l'activité pédagogique», le Conseil a tenu en 1981-1982 deux audiences publiques dans les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Estrie, et a organisé un colloque à Lévis.

Audiences

À Rouyn, les 12 et 13 novembre 1981, le Conseil a reçu en audiences douze groupes d'agents de l'éducation impliqués dans l'un ou l'autre niveau ou secteur d'enseignement. Ainsi, le Conseil rencontra des directeurs d'école, des parents et des commissaires de l'Association des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue, puis des commissaires, des directeurs d'école et des enseignants de la Commission scolaire Quebec Western, des administrateurs et des professeurs du Collège du Nord-Ouest, des administrateurs et des professeurs du Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue.

À Sherbrooke, les 11 et 12 mars 1982, le Conseil reçut encore là en audiences douze groupes. Ainsi, le Conseil entendit des agents impliqués dans l'éducation dispensée par l'une ou l'autre des institutions suivantes: la Commission scolaire de Sherbrooke, la Commission scolaire régionale de l'Estrie, la Commission scolaire Eastern Townships, le Cégep de Sherbrooke, l'Université de Sherbrooke et l'Université Bishop.

Colloque

À Lévis, les 18 et 19 février 1982, le Conseil a consacré deux journées à l'approfondissement du thème du rapport annuel.

Douze invités présentèrent leur point de vue sur l'activité pédagogique pour le secteur de leur compétence.

pour l'enseignement primaire

Mme Colette Noël, professeur aux Sciences de l'éducation, Université de Montréal; MM. André Paré, professeur aux Sciences de l'éducation, Université Laval et Alan David, principal de l'école Harold Napper, C.S. South Shore.

pour l'enseignement secondaire

MM. Robert Goudreau, directeur général de l'Institut Teccart; André Langevin, directeur du Service des projets éducatifs, Commission des écoles catholiques de Montréal et Raynald Legendre, professeur aux Sciences de l'éducation, UQAM.

pour l'éducation des adultes

MM. Jean Canac-Marquis, directeur de l'éducation des adultes, C.S. Saint-Jérôme; Alcide Daigneault, coordonnateur à l'Éducation permanente, Cégep de Rimouski et John Daniel, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Université Concordia.

pour l'enseignement post-secondaire

Mme Micheline De Sèves, professeur en Sciences politiques, Université Laval; MM. Ulric Aylwin, responsable du Service de développement pédagogique, Cégep Maisonneuve et Gilles Leclerc, directeur des Services pédagogiques, Collège Marie-Victorin.

Visites et rencontres:

Le Comité du rapport annuel quant à lui a visité des écoles primaires et secondaires où il a rencontré des enseignants et des membres de la direction.

Le Comité est également entré en contact avec plusieurs instances qui s'occupent de pédagogie dans divers secteurs de l'enseignement: service de pédagogie universitaire, direction générale de l'enseignement collégial, direction générale de l'éducation des adultes, enseignement professionnel, direction pédagogique de commission scolaire, centre de recherche en pédagogie.

ANNEXE III

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, François
Voir: COUILLARD, Claude

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL, «Les enseignants de Montréal: leur satisfaction au travail», dans *l'Alliance*, vol. 16, n° spécial, novembre 1978.

ANGERS, Pierre, *Les modèles de l'institution scolaire*, Centre de développement en environnement scolaire, Université du Québec à Trois-Rivières, 1977.

ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD, *L'activité éducative une théorie, une pratique. La mise en oeuvre du projet d'intégration*, 1981, 110 p.;

- - - - *L'activité éducative, une théorie, une pratique. L'appropriation de soi*, 1982, 63 p.

ARSENAULT, Thomas, «Mont-Bruno, une polyvalente qui vit l'intégration», dans *Vie pédagogique*, n° 18, avril 1982, pp. 6-8.

ASSOCIATION DES COLLÈGES DU QUÉBEC, *Répertoire-synthèse des projets inventoriés de recherche et d'expérimentation pédagogiques dans les Collèges membres de l'Association des collèges du Québec*, 3e version, Montréal, 1982.

AUBRY, Jean-Marie et Yves SAINT-ARNAUD, *Dynamique des groupes*, Montréal, Éditions du Centre pédagogique des Jésuites canadiens, 1963, 109 p.

AYLWIN, Ulric, «À la recherche de la motivation perdue?», dans *Prospectives*, 1982, pp. 58-63.

AYOTTE, Gilles
Voir: HENRIPIN, Marthe.

BEAUCHAMP, René, «Une histoire à succès: la pédagogie de la réussite», dans *Vie pédagogique*, n° 14, octobre 1981, pp. 37-41.

BEGIN, Yves et Gilles DUSSAULT, «la pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement», dans *Vie pédagogique*, n° 10, décembre 1980, pp. 4-6.;

- - - - *SAGE: un pas vers l'école de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1982, 215 p.

BELGIQUE — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Le cycle 5/8. Où en est-on?*, Bruxelles, 1981, 34 p.

BERTRAND, Yves
Voir: VALOIS, Paul.

BLOOM, Benjamin S., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris, Fernand Nathan, 1979, 270 p.

BOUCHARD, Colette
Voir: ANGERS, Pierre.

BOUDREAULT, Gilles, ***Questionnaire. L'école, ça m'intéresse***, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, Secteur planification, 1979-1980.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, ***École et lutte de classes au Québec,*** 1974, 160 p.

CHERKAOUI, Mohamed, ***Paradoxes de la réussite scolaire,*** Paris, PUF, 1979, 223 p.

CLUB DE ROME, ***On n'a pas fini d'apprendre***, par D. Botkin et coll., éd. Pergamon.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC, ***Jeunes, égaux en droits et responsables,*** Québec, 1981, 38 p.

CONSEIL D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN ÉDUCATION, «La formation aux 'professions d'aides' (helping professions) à l'Université du Vermont», dans ***Missions d'observation sur la formation des enseignants,*** Québec, 1979, vol. 3, pp. 93-117.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, ***Le Collège, rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial,*** Québec 1975, 185 p.;

--- ***Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire,*** 9 mai 1980, 21 p.;

--- ***Rapport 1969-1970. L'activité éducative,*** Québec, Éditeur officiel du Québec, 239 p.;

--- ***Rapport d'activités 1978-1979,*** Québec, Éditeur officiel du Québec, 105 p.;

--- ***Rapport 1980-1981, tome II. La fonction sociale de l'institution scolaire,*** Québec, Éditeur officiel du Québec, 70 p.;

--- ***Rapport 1981-1982, tome I. Activités.***

CORMIER, Roger A. et al., «La conception organique de l'éducation chez les enseignantes et les enseignants du Québec, dans ***Vie pédagogique***, n° 12, avril 1981, pp. 28-32.

COUILLARD, Claude et François ALLAIRE, ***Le temps d'apprendre,*** Québec, ministère de l'Éducation, 83 p.

DANDURAND, Pierre et al., ***Condition de vie de la population étudiante universitaire québécoise,*** Département de sociologie de l'Université de Montréal, mai 1979, inédit, 260 p.

DES TROIS-MAISONS, Louise, ***Dix années d'innovation pédagogique dans les cégeps du Québec,*** Québec, ministère de l'Éducation, 1981, 108 p.

DUSSAULT, Gilles
Voir: BÉGIN, Yves

EDMONDS, Ronald, «Effective Schools for the Urban Poor», dans ***Educational Leadership***, octobre 1979, pp. 15-24;

ESCANDE, Claude, ***Les classes sociales au Cégep***, Montréal, Éditions Parti Pris, 1973, 278 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, «Le charme discret de la participation» et «Le conseil d'administration démystifié...», dans *Cégepropos*, n° 74, octobre 1981, pp. 13-20.

FERGUSON, Marilyn, *Les enfants du Verseau, pour un nouveau paradigme*, Paris, Calmann-Levy, 1981, pp. 205-242.

FONTAINE, Suzanne, *Le vécu scolaire dans les écoles secondaires en 1976-1977, 1977-1978*, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, Secteur planification, septembre 1980.

FORGET, Jacques, *Programme de recherche sur l'implantation d'un modèle d'enseignement systématique*, mai 1982, texte polycopié de 127 p.

FREIRE, Paolo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, éd. Maspero, 1974.

GADBOIS, Louis et Paul-Émile GINGRAS, *Dossier-souche sur l'innovation pédagogique* (document de travail, 2e version), Montréal, CADRE, 1981.

GAGNON, Marc, *Le cours magistral*, Université de Montréal, Service pédagogique, 1982, 62 p.

GINGRAS, Gisèle, *Étude exploratoire de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu scolaire normal dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal*, Service de l'adaptation, 2e édition, mai 1980, 54 p. dactylographiées.

GINGRAS, Paul-Émile
Voir: GADBOIS, Louis

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, ministère des Communications, 1982, version abrégée, 44 p.

----- *Commission d'étude sur les universités, Comité sur l'organisation du système universitaire*, partie III, mai 1979, 169 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les activités de détente et la formation à l'élémentaire*, Québec, 1972, 47 p.

----- *Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, Direction du développement pédagogique, avril 1980;

--- «Choix d'école: choix de société», dans *Informeq*, n° 67, mai 1982, p. 11;

--- *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu*, Québec, septembre 1966, 105 p;

--- *L'école milieu de vie (2): élémentaire*, Québec, 1975, 83 p;

--- *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, 163 p;

--- *Les enseignantes et enseignants du Québec*, Service de la recherche, 1979-1981:
volume 2: *La constitution des variables dépendantes*, 166 p.
volume 4: *Valeurs éducationnelles*, 180 p;
volume 5: *Le vécu professionnel: tâche et milieu de travail*, 363 p;
volume 6: *La formation et le perfectionnement*, 141 p.

--- ***La formation professionnelle des jeunes***, 1982, 87 p;

--- ***Politique générale d'évaluation pédagogique***, Direction générale du développement pédagogique, 1981, 23 p;

--- ***Le projet éducatif dans quelques écoles primaires***, Secteur de la planification, Service de la recherche, Québec, 1980, 128 p;

--- ***Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire***, avril 1981, version commentée et annotée, 68 p.

--- ***Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire***, avril 1981, version commentée et annotée, 62 p.

--- ***Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine intellectuel***, Direction générale des programmes et examens, guide pédagogique n° 1, 1964, 23 p.

GRAND'MAISON, Jacques, ***Pour une pédagogique sociale d'auto-développement en éducation***, Montréal, éditions Stanké, 1975, 191 p.;

--- ***Une philosophie de la vie***, Montréal, éditions Leméac inc., 1977, 290 p.

GRÉGOIRE, Réginald, ***La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions***, Service de la recherche, Québec, 1981, 178 p.

HENRIPIN, Marthe et Gilles AYOTTE, ***Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école***, 1980-1981:

Tome 1: ***Des écoles se mettent en marche. Que font-elles?*** 203 p.;

Tome 2: ***Comment s'y est-on pris? La démarche commune de onze écoles et de leur commission scolaire***, 272 p.

IDEES (innovations, démarches, expériences dans l'enseignement supérieur), ***L'innovation pédagogique dans les universités***, juin 1976, vol. 1, n° 2, 96 p.;

--- ***Les stratégies de l'innovation pédagogique***, mai 1977, vol. II, n° 1, 156 p.;

JULIEN, P.A., P. LAMONDE et D. LATOUCHE, ***Québec 2001: une société refroidie?***, Montréal, éditions du Boréal Express, 1976.

LANDSHEERE, Gilbert de, «La pédagogie expérimentale», dans ***Histoire mondiale de l'éducation***, Paris, PUF, 1981, vol. 4.

LANDSHEERE, Viviane et Gilbert de LANDSHEERE, ***Définir les objectifs de l'éducation***, Paris, PUF, 1976, 293 p.

LEGRAND, Louis, ***L'école unique: à quelles conditions?***, Paris, éditions du Scarabée, 1981, 208 p.

LÉPINE, Ginette, ***Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec***, Montréal, éditions coop., Albert Saint-Martin, 1980, 252 p.;

MAGER, R.F., ***Comment définir des objectifs pédagogiques***, Paris, Gauthier Villars, 1972, 60 p.

MATIJOSAITIS, Peter, «The microcomputer revolution in education: what are we doing about it?», dans ***Comment on Education***, vol. 12, n° 3, Février 1982, pp. 22-30.

MEYNARD, Francis, ***Demain: l'ordinateur à l'école***, ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, Québec, 1981, 105 p.;

- - - «On apprend en programmant», dans ***Vie pédagogique***, n° 11, février 1981, pp. 16-18.

- - - ***La télématique en éducation: lubie ou prévoyance?*** ministère de l'Éducation, Québec, 1981, 10 p.

OFFICE NATIONAL DU FILM, ***Les enfants des normes***, réalisation Georges Dufaux, 1979.

O.C.D.E. (Organisation de coopération et de développement économique), ***Canada. Examen des politiques nationales de l'éducation***, Paris, 1976, pp. 115-120.

PARÉ, André, ***Pédagogie ouverte et créativité***, Montréal, éditions NHP, 1977, 3 vol.

PÉDAGOGIQUES, ***La pédagogie universitaire au Québec***, vol. 1, n° 1., septembre 1980, 32 p.

PHI DELTA KAPPA, ***Why Do Some Urban Schools Succeed?***(en coll.) Bloomington, éd. Phi Delta Kappa, 1980, 225 p.

PHIPPS, Jay, ***L'école électronique***, Association canadienne d'éducation, Toronto, 1982, 39 p.

PROULX, Jean, ***Le projet éducatif québécois,*** Conseil supérieur de l'éducation, 1980, 48 p.

PROVENCHER, Gérard, «Enseignement et styles d'apprentissage», dans ***Vie pédagogique***, n° 15, novembre 1981, pp. 4-8 et «Les styles d'enseignement: ce qu'en disent les recherches» dans ***Vie pédagogique***, n° 17, mars 1982, pp. 4-7.

REBOUL, Olivier, ***Qu'est-ce qu'apprendre?,*** Paris, PUF, 1980, 206 p.

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, «Méthodologie et technologie de l'éducation, la pédagogie de l'enseignement supérieur», Québec et Ottawa 1976.

RICHER, Stephen, «Toward a Radical Pedagogy», dans ***Interchange*** vol. 12, n° 4, 1981, pp. 46-63.

ROGERS, Carl R., ***Liberté pour apprendre?***, Paris, Dunod, 1973, 364 p.

ROSNAY, Joël de, ***Le macroscope***, Paris, éd. du Seuil, 1977, 305 p.

RUTTER, Michael, B. MAUGHAN, P. MORTIMORE et J. OUSTON, ***Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Schoolchildren***, Londres, Open Books, 1979, VIII-285 p.

SAINT-ARNAUD, Yves
Voir: AUBRY, Jean-Marie.

TOURNIER, Michèle, ***Typologie des formules pédagogiques***, Québec, Les éd. du Griffon d'Argile inc., Québec, 1981, 267 p.

TOUSSAINT, Fernand, «Nouveaux programmes et pédagogie», dans ***Vie pédagogique***, avril 1980, pp. 4-8.

TROTTIER, Claude, «L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire: perspectives d'analyse et avenues de recherche», dans ***Revue des sciences de l'éducation***, pp. 287-297.

ULMANN, Jacques, ***La pensée éducative contemporaine***, Paris, PUF, 1976, 157 p.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, ***Actes du colloque sur la pédagogie universitaire***, Service pédagogique, 1979.

VALOIS, Paul et Yves BERTRAND, ***Les options en éducation***, Québec, ministère de l'Éducation, 1980, 471 p.

- - - «Le paradigme inventif de l'éducation», dans ***McGill Journal of Education***, automne 1981, vol. XVI, n° 3, pp. 267-281.

NOTES